





Carol Ann Tomlinson

Estrategias para trabajar con la diversidad en el aula

1.3
FG



Estrategias para trabajar con la diversidad en el aula



CENTRO DE APOYO Y
SERVICIOS ACADEMICOS

Redes en Educación
Colección dirigida por Paula Pogré

1. Martha Stone Wiske (comp.). *La Enseñanza para la Comprensión*
2. Tina Blythe y cols. *La Enseñanza para la Comprensión. Guía para el docente*
3. Rosa María Torres. *Itinerarios por la educación latinoamericana*
4. David Allen (comp.). *La evaluación del aprendizaje de los estudiantes*
5. Chris Dede (comp.). *Aprendiendo con tecnología*
6. Giselle Martin-Kniepp. *Portfolios del desempeño de maestros, profesores y directivos*
7. Thomas Armstrong. *Síndrome de Déficit de Atención con o sin Hiperactividad: estrategias en el aula*
8. Nan Henderson y Mike M. Milstein. *Resiliencia en la escuela*
9. Carol Ann Tomlinson. *Estrategias para trabajar con la diversidad en el aula*

Si desea recibir información mensual de nuestras novedades/publicaciones, y ser incorporado a nuestra lista de correo electrónico, por favor envíenos los siguientes datos a **difusion@editorialpaidos.com.ar**
Nombre y apellido, profesión y dirección de e-mail.

Carol Ann Tomlinson

Estrategias para trabajar con la diversidad en el aula



CENTRO DE APOYO Y
SERVICIOS ACADEMICOS



PAIDÓS
Buenos Aires
Barcelona
México



Título original: *How to Differentiate Instruction in Mixed-Ability Classrooms*
Publicado en inglés por la Association for Supervision and Curriculum Development, Alexandria (Virginia), 2001.

© 2001 Association for Supervision and Curriculum Development (ASCD), asociación internacional sin fines de lucro (1703 North Beauregard Street, Alexandria, Virginia 22311-1714, Estados Unidos). ASCD no se responsabiliza por la calidad de la traducción.

Traducción de Gloria Vitale

Cubierta de Gustavo Macri

Tomlinson, Carol Ann
Estrategias para trabajar con la diversidad en el aula – 1a. ed. -
Buenos Aires : Paidós, 2005.
208 p. ; 23x16 cm.
Traducido por: Gloria Vitale

ISBN 950-12-5509-3

1. Educación. 2. Pedagogía. I. Vitale, Gloria, trad. II. Título

CDD 370.1

La reproducción total o parcial de este libro, en cualquier forma que sea, idéntica o modificada, escrita a máquina, por el sistema "multigraph", mimeógrafo, impreso por fotocopia, fotoduplicación, etc., no autorizada por los editores, viola derechos reservados. Cualquier utilización debe ser previamente solicitada.

© 2005 de todas las ediciones en castellano
Editorial Paidós SAICF
Defensa 599, Buenos Aires
e-mail: literaria@editorialpaidos.com.ar
www.paidosargentina.com.ar

Queda hecho el depósito que previene la ley 11.723
Impreso en la Argentina. Printed in Argentina

Impreso en Primera Clase Impresores, Tacuarí 961, Buenos Aires, en febrero de 2005

Tirada: 2.500 ejemplares

ISBN 950-12-5509-3

Índice



Prólogo a la segunda edición

Últimamente me suelen preguntar por qué creo que existe tanto interés en el tema de la enseñanza diferenciada. Mi opinión es que ese interés responde a la convicción de que ya no es posible contemplar un grupo de alumnos en un aula y hacer de cuenta que todos son esencialmente similares.

En los pocos años transcurridos desde la primera edición de este libro, la diversidad académica en las escuelas se ha visto incrementada. Más y más alumnos para quienes el inglés es su segunda lengua estudian junto a otros cuya lengua madre es el inglés.* Incluso el grupo de los que hablan inglés como segunda lengua es muy variado, no sólo en lo que respecta a sus distintos idiomas maternos sino también al grado de experiencia con su lengua nativa y al sistema de respaldo familiar con que cuentan en su actividad escolar.

A cada vez más estudiantes se les está diagnosticando trastornos de déficit de atención o similares. En prácticamente todas las clases hay chicos con diagnósticos de dificultades de aprendizaje.

* Si bien este libro ha sido concebido en un contexto en el que el inglés es la primera lengua, sus observaciones son válidas para otros contextos lingüísticos [N. del E.].

Por otra parte, al aula llegan alumnos con destrezas y conocimientos muy avanzados, y con problemas físicos diversos. Representan culturas significativamente distintas. Muchos traen a la escuela una carga de tensiones del hogar que es demasiado pesada para sus jóvenes espaldas. Y muchos alumnos, desde luego, encarnan varias de estas realidades: un estudiante inteligente cuyas dificultades de aprendizaje ocultan su potencial, un hablante del inglés como segunda lengua cuya familia está al borde de la indigencia, y así sucesivamente.

Si apelamos a lo que sabemos sobre el aprendizaje y, de hecho, sobre nosotros mismos, reconoceremos que los alumnos aprenden de diversas maneras: algunos escuchando y otros con la práctica, algunos solos y otros en compañía de sus pares, algunos a toda velocidad y otros en forma reflexiva. Reconocemos, también, que a distintos individuos les despiertan interés, o incluso los inspiran, diferentes temas o cuestiones, y que la curiosidad y la inspiración son poderosos catalizadores para el aprendizaje. Enseñar bien supone tomar en cuenta todas estas cosas.

La diferenciación implica que es factible conformar clases donde las variadas realidades del alumnado puedan abordarse junto con las realidades curriculares. Es una noción que nos apremia a trabajar. Nos desafía a recurrir a nuestro más profundo conocimiento de la enseñanza y el aprendizaje. Nos señala que en nuestras aulas tienen cabida tanto la equidad como la excelencia.

Si bien el enfoque que llamamos diferenciado parece ser el "correcto", no nos ofrece soluciones ingeniosas ni instantáneas. Al igual que casi todos los conceptos valiosos, es complejo. Nos exige cuestionar, cambiar, reflexionar y seguir cambiando.

La segunda edición de la presente obra sigue esa ruta evolutiva. En los años que pasaron desde la primera edición, he tenido el privilegio de examinar preguntas y ejemplos prácticos provenientes de muchos educadores. Esta revisión refleja una ampliación y un perfeccionamiento de los elementos presentados en la versión anterior del libro, basados en gran medida en diálogos mantenidos con otros docentes.

Agradezco a la Asociación para la Supervisión y el Desarrollo del Currículo (ASCD) la oportunidad de compartir reflexiones e ideas impulsadas por muchos docentes que se empeñan a diario en proporcionar una buena adaptación académica a cada alumno que ingresa en sus aulas. Estos docentes deben lidiar con un currículo basado en estándares, con la previsible falta de tiempo durante la jornada escolar y con problemas de manejo en un aula atareada. Estos docentes también se recargan de energías con el desafío que se les presenta y la visión que aportan sus alumnos. Yo sigo siendo la beneficiaria de su trabajo dentro del aula. Espero que este pequeño libro les haga justicia. También espero que aclare y amplíe una discusión que considero esencial sobre cómo podemos alcanzar el ideal de una educación pública de alta calidad, destinada a maximizar la capacidad de cada alumno que confía en nosotros para que guiemos el curso de su aprendizaje.

Introducción

Los estudiantes que hoy pueblan las aulas de los Estados Unidos constituyen un conjunto variado. Provienen de diferentes culturas y tienen distintos estilos de aprendizaje. Llegan a la escuela con diversos niveles de madurez emocional y social. Sus intereses difieren mucho, en contenido y en intensidad. En determinado momento muestran niveles dispares de aptitud académica en diversas materias, así como en distintas facetas de una misma materia. Y para complicar aún más las cosas, la aptitud y el interés pueden variar en cada alumno con el tiempo y según la materia.

Los docentes enfrentan múltiples desafíos, en todos los grados. Muchos alumnos comienzan el primer grado siendo ya capaces de leer y entender libros de tercero, mientras que sus pares lidian durante meses con la escritura de izquierda a derecha o con la diferencia entre *b* y *v*. Algunos alumnos de tercer grado pasan solos de la multiplicación a la división antes de que se les haya dado ninguna explicación al respecto. Muchos de estos mismos chicos, cuando llegan a la escuela media, también establecen conexiones entre temas de estudios sociales y literatura, o aplican fórmulas matemáticas avanzadas para resolver problemas científicos antes de que otros alumnos de su clase hayan captado la idea principal de un capítulo del libro de texto. En el colegio secundario, algunos alumnos previamente identificados como

"lentos" o "mediocres" pueden sorprender a todos probando ser capaces de exponer un alegato complejo y elocuente sobre ética científica o estrategia económica. Y algunos de sus compañeros, que hasta ese momento habían encontrado "facilísima" la escuela, tienen que esforzarse para entender la aplicación de conceptos a un nivel más abstracto.

En la vida, los niños pueden elegir, entre una variedad de vestimentas, aquellas que se ajusten a sus diferentes talles, estilos y preferencias. Entendemos, y no hay necesidad de explicarlo, que esto les permite sentirse más cómodos y expresar su personalidad en desarrollo. En la escuela, modificar o diferenciar la enseñanza para alumnos con diferentes aptitudes e intereses también la hará más confortable, atrayente y estimulante. Una enseñanza que no se ajuste a cada alumno resultará demasiado holgada o estrecha –tal como una prenda de talle único– para los que tienen necesidades diferentes, aun cuando sean de la misma edad.

Reconocer que los estudiantes aprenden con distintos ritmos y que difieren mucho en su capacidad de pensar en términos abstractos o de comprender ideas complejas es como reconocer que los chicos de determinada edad no tienen todos la misma estatura. Éste no es un juicio de valor, sino una realidad. Para adecuarse a esta realidad, los docentes pueden crear un ambiente "propicio al destinatario", en el que adapten flexiblemente el ritmo, los enfoques del aprendizaje y los canales de expresión en respuesta a las diferentes necesidades de la clase. Si bien la meta para todo estudiante es el estímulo y el crecimiento sustancial, los docentes a menudo deben definir *estímulo* y *crecimiento* de distinta manera a fin de responder a los niveles variables de interés y aptitud de cada uno de ellos.

Este libro proporciona una guía para los docentes interesados en crear ambientes de aprendizaje que apunten a la diversidad típica de las clases. Los principios y las estrategias aquí incluidos pueden servirles para abordar una variedad de perfiles de aprendizaje, intereses y niveles de aptitud. El objetivo es ayudar a los docentes a determinar qué es la enseñanza diferenciada, por qué es apropiada para todos los alumnos, cómo comenzar a planificarla y cómo avenirse a diferentes modos de hacer que la escuela sea un ámbito propicio para cada estudiante.

Capítulo 1

Qué es –y qué no es– la enseñanza diferenciada

Los niños de la misma edad no son todos iguales en lo que respecta al aprendizaje, al igual que en materia de estatura, aficiones, personalidad o gustos y aversiones. Es cierto que tienen muchas cosas en común, porque son seres humanos y porque son todos niños, pero también presentan diferencias importantes. Lo que tenemos en común nos hace humanos. Lo que nos diferencia nos hace individuos. En un aula con poca o ninguna enseñanza diferenciada, sólo las similitudes entre los estudiantes parecen ocupar el centro de la escena. En una clase diferenciada, los puntos en común son reconocidos y aprovechados, y las diferencias entre los alumnos también pasan a ser elementos importantes en la enseñanza y el aprendizaje.

En su nivel más básico, la enseñanza diferenciada implica "remover" lo que sucede en el aula de modo que los estudiantes tengan múltiples opciones para captar información, comprender ideas y expresar lo que aprenden. En otras palabras, una clase diferenciada provee diversos caminos para adquirir contenidos, procesar o comprender ideas y elaborar productos, para que cada alumno pueda aprender de manera eficaz.

En muchas aulas, el enfoque de la enseñanza y el aprendizaje es más unitario que diferenciado. Por ejemplo, en una clase de primer grado, los alumnos escuchan un cuento y hacen un dibujo

sobre lo que aprendieron. Aunque luego elijan dibujar distintas facetas del relato, todos habrán escuchado el mismo contenido y participado de la misma actividad de comprensión o procesamiento. Una clase de jardín de infantes puede tener cuatro rincones, a los que todos los niños y niñas acuden para realizar las mismas actividades en el plazo de una semana. En un aula de quinto grado, los chicos escuchan la misma explicación sobre las fracciones y hacen la misma tarea domiciliaria. Los estudiantes de la escuela media o secundaria pueden asistir a una charla o ver un video que los ayude a entender un tema de ciencia o historia. Todos leerán el mismo capítulo, tomarán las mismas notas, contestarán las mismas preguntas al final del capítulo y harán la misma prueba. Las clases como éstas son conocidas, típicas y en gran medida indiferenciadas.

Casi todos los docentes (así como los alumnos y los padres) tienen una imagen mental muy clara de este tipo de clases. Tras experimentar la enseñanza indiferenciada durante muchos años, a menudo es difícil imaginar cómo sería un aula diferenciada. ¿De qué manera, se preguntan los docentes, se puede pasar de una "enseñanza de talle único" a una enseñanza diferenciada que permita abordar mejor las diversas necesidades de nuestros alumnos?

Para responder esta pregunta, conviene despejar antes algunas falsas creencias.

QUÉ *NO* ES LA ENSEÑANZA DIFERENCIADA

✓ La enseñanza diferenciada *no* es la "enseñanza individualizada" de los años setenta

Es muy probable que hayamos emprendido algo importante en los años setenta, cuando experimentamos con lo que por entonces denominábamos "enseñanza individualizada". Al menos entendíamos que los estudiantes tienen diferentes perfiles de aprendizaje y que es conveniente abordarlos en el punto en que se encuentran y ayudarlos a avanzar a partir de allí. Un defecto de este enfoque de la década del setenta era que tratábamos de hacer algo distinto para cada uno de los treinta chicos, o más, de cada clase. Y cuando cada uno tenía una tarea de lectura diferente, por ejemplo, los docentes no tardaban en quedar agotados. Un segundo defecto era que, a fin de "ajustar" la enseñanza al nivel inicial exacto de cada alumno, la dividíamos en pequeñas fracciones didácticas, con lo que el aprendizaje se tornaba fragmentario y en gran medida irrelevante.

Si bien es cierto que la enseñanza diferenciada ofrece varios caminos hacia el aprendizaje, no presupone un nivel separado para cada alumno. Además se centra en el aprendizaje significativo o en las ideas motivadoras para todos los alumnos. La diferenciación probablemente tenga más reminiscencias de la escuela multigrado (donde los chicos de diferentes grados trabajan juntos). Ese modelo de enseñanza reconocía que el docente debía trabajar a veces con toda la clase, a veces con grupos pequeños y a veces con individuos. Estas variaciones eran importantes tanto para hacer avanzar a cada estudiante en sus propios conocimientos y destrezas, como para crear una sensación de comunidad en el grupo.

✓ La enseñanza diferenciada *no* es caótica

La mayoría de los docentes recuerda la recurrente pesadilla (y periódica realidad) de su primer año de enseñanza: perder el control sobre la conducta de los alumnos. Un hito de la formación docente es cuando el maestro llega a sentirse seguro y cómodo en el manejo de la clase. El temor a perder el control sobre la conducta es un obstáculo que impide a muchos docentes implementar clases flexibles. Los que enseñan de manera diferenciada se apresuran en señalar que, de hecho, ellos ejercen más liderazgo, y no menos, en sus aulas.

Comparados con los docentes que ofrecen un único enfoque de la enseñanza, quienes la diferencian deben manejar y supervisar más actividades simultáneamente. E incluso deben promover reglas de conducta entre los alumnos, brindar y revisar lineamientos específicos y dirigir la secuencia de acontecimientos en cada experiencia de aprendizaje. En las aulas diferenciadas

eficaces, los movimientos y las comunicaciones verbales de los alumnos tienen su propósito. No son desordenados ni indisciplinados.

✓ La enseñanza diferenciada *no* es sólo otra manera de conformar grupos homogéneos

Probablemente recordemos de las aulas indiferenciadas los tres grupos de estudios llamados "los gorriones", "los cardenales" y "los aguiluchos". Por lo general, un aguilucho siempre era un aguilucho, y un cardenal era eternamente un cardenal. Bajo este sistema, los aguiluchos casi siempre efectuaban tareas centradas en habilidades, mientras que las actividades de los cardenales implicaban "niveles superiores" de pensamiento. Además de ser predecible, la asignación de los alumnos a los grupos casi siempre era decidida por el docente.

Una característica distintiva de las clases diferenciadas eficaces, en cambio, es el empleo del agrupamiento flexible, que contempla a estudiantes con buen desempeño en algunas áreas y no tan bueno en otras. Por ejemplo, un alumno puede ser excelente en interpretación de textos literarios pero no tan bueno en ortografía, o tener gran facilidad para trabajar con mapas pero no tanta para captar patrones históricos, o podría resolver rápidamente problemas matemáticos pero no ser tan diestro en computación. El docente que aplica el agrupamiento flexible también entiende que algunos alumnos pueden empezar una tarea nueva con lentitud y luego avanzar a una velocidad notable, mientras que otros aprenderán más lentamente. Este docente sabe que a veces deberá agrupar a los alumnos de modo que las tareas asignadas se ajusten a sus necesidades, pero que en otros casos tiene más sentido que los estudiantes conformen sus propios grupos de trabajo. El docente puede observar que algunos alumnos prefieren o aprovechan mejor las actividades individuales, mientras que para otros es más beneficioso estudiar de a dos o de a tres.

En una clase diferenciada, el docente utiliza diversas configuraciones grupales con el correr del tiempo, y los alumnos pasan por muchos grupos y experimentan modalidades de trabajo distintas. "Fluidez" es una buena palabra para describir el carácter de la distribución de los estudiantes en grupos en esta aula tan heterogénea. En el "método de los tres grupos", la asignación de tareas es más fija. El agrupamiento flexible se tratará con más detalle en el capítulo 4.

✓ La enseñanza diferenciada *no* es sólo "reformar una prenda"

Muchos docentes creen que diferencian la enseñanza cuando hacen que algunos estudiantes respondan preguntas más complejas o discutan con más profundidad sobre un tema, cuando califican a los alumnos con mayor o menor severidad según la capacidad y el esfuerzo que perciben en ellos o cuando les permiten elegir cuáles preguntas contestar o saltear en una prueba. Sin duda, estas modificaciones indican que el docente tiene conciencia de las diferencias en los perfiles de los alumnos y, en ese punto, las modificaciones van en la dirección de la diferenciación. Pero, aunque no son estrategias docentes necesariamente ineficaces o "nocivas", sólo constituyen una "microdiferenciación" o una "reforma", y por lo general no bastan.

Si la tarea en sí es demasiado fácil para un alumno avanzado, el hecho de tener la oportunidad de responder una pregunta compleja no representa un desafío adecuado. Si cierta información es esencial para un estudiante con dificultades, no tiene ningún sentido permitirle saltearse una pregunta de una prueba porque no llegó a entender esa información. Si la información contenida en una tarea le resulta demasiado compleja a un estudiante que no ha tenido la ocasión de asimilar los datos y destrezas básicos, calificar su trabajo con "menos severidad" no lo ayudará en el largo plazo. En suma, tratar de estirar una prenda que es demasiado estrecha o de ajustar otra demasiado holgada será menos conveniente que adquirir ropa del talle correcto.

QUÉ ES LA ENSEÑANZA DIFERENCIADA

✓ La enseñanza diferenciada es *proactiva*

En una clase diferenciada, el docente parte de la base de que cada uno de los estudiantes tiene necesidades diferentes. Por lo tanto, planificará en forma proactiva[1] distintas maneras de "alcanzar" y expresar el aprendizaje. Aún tendrá que reformar o ajustar la enseñanza para cada alumno, pero como dispone de distintas opciones pedagógicas basadas en su conocimiento de las necesidades variables de los alumnos, habrá más probabilidades de que las experiencias de aprendizaje se adecuen a muchos estudiantes. La diferenciación eficaz suele ser proactivamente planificada por el docente de manera que sea lo bastante consistente como para cubrir una gama de necesidades de los alumnos, a diferencia de la práctica de planificar un enfoque único para todos y tratar de ajustar los planes en forma reactiva cuando se torna evidente que la clase no está funcionando bien para algunos de los alumnos a quienes estaba dirigida.

✓ La enseñanza diferenciada es más *cualitativa* que cuantitativa

Muchos docentes suponen, equivocadamente, que la enseñanza diferenciada consiste en asignar más tareas a algunos alumnos y menos a otros. Por ejemplo, un maestro podría requerir que los niños y las niñas que leen bien redacten dos comentarios sobre un texto y los que tienen dificultades con la lectura escriban sólo uno. O disponer que aquellos con dificultad para las matemáticas sólo hagan operaciones numéricas mientras que los más avanzados también deberán resolver problemas.

Aunque estos enfoques de la diferenciación parezcan tener un fundamento adecuado, por lo común resultan ineficaces. Redactar un solo comentario sobre un libro es demasiado para un alumno con dificultades si no se le brinda un apoyo adicional tanto en el proceso de leer como de interpretar el texto. También puede suceder que a un chico capaz de captar correctamente la esencia del libro le resulte abrumador tener que escribir un comentario de tres páginas. Si redactar un comentario es "demasiado fácil" para el lector avanzado, hacer "tarea doble" no sólo no sirve para remediar el problema, sino que también podría parecer un castigo. Un estudiante que ya ha demostrado dominar determinada destreza matemática está listo para dejar de ejercitarla y comenzar a practicar la siguiente. El mero hecho de ajustar la *cantidad* de una tarea generalmente será menos eficaz que adecuar la *índole* de la tarea a las necesidades de los alumnos.

1. El concepto de proactividad, en este caso, remite no meramente a una disposición activa, sino a la actitud dinámica, creativa y anticipadora de los docentes.

✓ La enseñanza diferenciada *se basa en el diagnóstico*

Un docente que comprende la necesidad de que la enseñanza y el aprendizaje se adecuen a los alumnos busca todas las oportunidades posibles de conocerlos mejor. Contempla las conversaciones con cada chico, las discusiones en clase, el trabajo de los alumnos, la observación y las evaluaciones formales como medios para adquirir una mayor visión sobre lo que le sirve a cada uno. Lo que averigua se convierte en un catalizador para "confeccionar" la enseñanza de manera que ayude a cada alumno a sacar el mayor partido posible de su potencial y su talento. La evaluación diagnóstica ya no es algo que habitualmente se hace al final de una unidad para averiguar "quién la aprendió". El diagnóstico tiende a efectuarse al comienzo de una unidad para determinar las necesidades particulares de los alumnos en relación con los objetivos de la clase.

A lo largo de la unidad, los docentes diagnostican por diversos medios la evolución de los niveles de aptitud, los intereses y las modalidades de aprendizaje de los estudiantes. Luego diseñan experiencias de aprendizaje basadas en sus mejores capacidades. Los productos culminantes, u otras formas de diagnóstico "final", son muy variables, y el objetivo es encontrar una vía para que cada alumno comunique con la mayor eficacia lo que ha aprendido en el transcurso de esa unidad.

✓ La enseñanza diferenciada proporciona *múltiples enfoques* del contenido, el proceso y el producto

En todas las aulas, los docentes lidian con al menos tres elementos curriculares: (1) el contenido –el *"input"*, lo que aprenden los alumnos–; (2) el proceso –cómo proceden para encontrarle el sentido a las ideas y la información–, y (3) el producto –el *"output"*, cómo demuestran los alumnos lo que han aprendido–. Estos elementos son tan importantes en la enseñanza diferenciada que se los tratará en profundidad en los capítulos 8, 9 y 10. Al diferenciar estos tres elementos, los docentes ofrecen distintos enfoques de *lo que* aprenden los alumnos, *cómo* lo aprenden y cómo *demuestran lo que aprendieron*. Estos enfoques diferentes, sin embargo, tienen en común el hecho de estar dirigidos a alentar un crecimiento sustancial en todos los alumnos.

✓ La enseñanza diferenciada está *centrada en el alumno*

Las clases diferenciadas operan sobre la premisa de que las experiencias de aprendizaje resultan más eficaces cuando son atractivas, oportunas e interesantes. Un corolario de esa premisa es que no siempre los alumnos encontrarán a esas experiencias igualmente atractivas, relevantes e interesantes. Más aún, la enseñanza diferenciada reconoce que los conocimientos posteriores deben basarse en otros anteriores y que no todos los alumnos tienen los mismos conocimientos al comienzo de un estudio dado. Los docentes que diferencian la enseñanza en aulas con habilidades diversas procuran proponer experiencias de aprendizaje apropiadamente estimulantes para todos sus alumnos. Estos docentes se dan cuenta de que, a veces, una tarea que no representa ningún desafío para algunos puede resultar excesivamente compleja para otros.

Además, los docentes de clases diferenciadas entienden la necesidad de ayudar a los alumnos a asumir una creciente responsabilidad por su propio desarrollo. A veces es más fácil para el docente, en clases numerosas, explicarles todo en lugar de orientarlos a que piensen por sí mismos, acepten la responsabilidad de aprender y se sientan orgullosos de lo que hacen. En un aula diferenciada es necesario que los alumnos tomen y evalúen decisiones en forma activa. Enseñarles a compartir la responsabilidad le permite al docente trabajar con diversos grupos o individuos durante la jornada. También prepara a los alumnos para una vida mejor.

✓ La enseñanza diferenciada *combina* la enseñanza global a toda la clase, la grupal y la individual

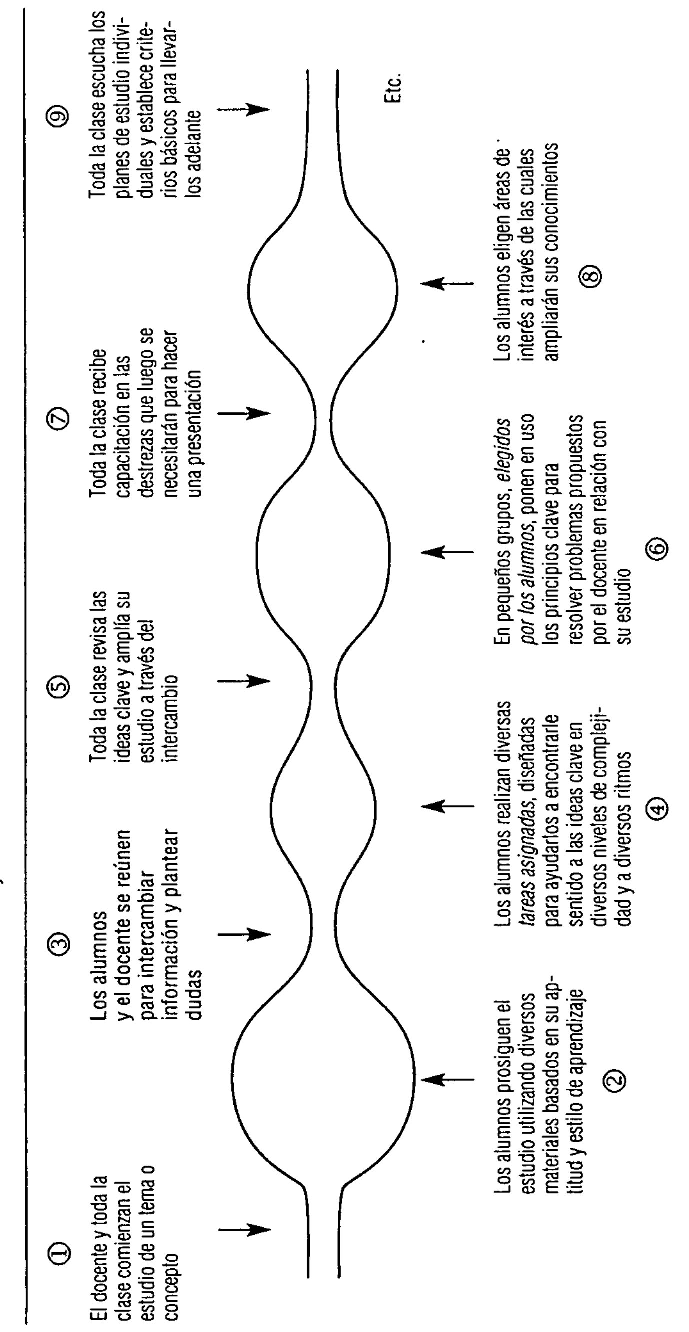
En todas las aulas hay ocasiones en las que es más efectivo o eficiente transmitir información o asignar la misma actividad a toda la clase. Este tipo de enseñanza global establece conocimientos en común y un sentido de comunidad para los alumnos a través del intercambio de datos y opiniones. Como se ilustra en la Figura 1.1, el flujo de la enseñanza en una clase diferenciada podría representarse por medio de imágenes en espejo de una línea ondulada, donde todos los alumnos se reúnen para comenzar a estudiar, luego cambian de sitio para seguir estudiando en grupos pequeños o individualmente, vuelven a reunirse para compartir información y planear futuras investigaciones, cambian de lugar otra vez para seguir estudiando, se reúnen nuevamente para compartir o revisar datos, y así sucesivamente.

✓ La enseñanza diferenciada es *"orgánica"*

En un aula diferenciada, la enseñanza es evolutiva. Alumnos y docentes aprenden juntos. Aunque los docentes sepan más sobre la materia tratada, continuamente están aprendiendo acerca de cómo aprenden sus alumnos. Se requiere una constante colaboración con los alumnos para perfeccionar las oportunidades de aprendizaje de manera que sean de utilidad para cada uno. La enseñanza diferenciada es dinámica. Los docentes supervisan la adecuación entre el alumno y el aprendizaje y hacen los ajustes necesarios. Y aunque son conscientes de que esa adecuación a veces no es la ideal, también saben que pueden hacer continuos

Figura 1.1

El flujo de la enseñanza en un aula diferenciada



Un aula diferenciada se caracteriza por una secuencia reiterada de preparación de toda la clase, revisión e intercambio, seguidos por oportunidades de estudio, comprensión, ampliación y producción en forma individual o en grupos pequeños.

ajustes. La enseñanza diferenciada tiende a producir adecuaciones más eficaces que la forma de instrucción fundada en la idea de que una misma tarea funciona igualmente bien para todos los alumnos.

Además, el docente de una clase diferenciada no se cataloga a sí mismo como alguien que "ya ha diferenciado la enseñanza". Por el contrario, tiene plena conciencia de que cada hora de enseñanza, cada día en el aula, pueden revelar otra manera más de hacer que la clase se adecue mejor a sus alumnos.

Por último, ese docente no ve la diferenciación como una estrategia o como algo a hacer cuando tiene tiempo extra. La ve como una forma de vida en el aula. No busca ni sigue una receta para diferenciar, sino que combina lo que puede aprender sobre la diferenciación en una diversidad de fuentes con su propia base de conocimientos e instintos para hacer lo que sea necesario a fin de llegar a cada alumno.

UNA NUEVA IMAGEN A TENER EN MENTE

Mientras usted continúa leyendo acerca de cómo diferenciar la enseñanza en aulas con múltiples habilidades, tenga en mente esta nueva imagen:

> *En un aula diferenciada, el docente planifica proactivamente y lleva adelante diversos enfoques del contenido, el proceso y el producto de la enseñanza, anticipándose y en respuesta a las diferencias de aptitud, interés y necesidades de aprendizaje de los alumnos.*

Las estrategias prácticas presentadas en este libro contribuirán a cristalizar esta nueva imagen en su proceso personal de diferenciar la enseñanza en el aula.

Capítulo 2

El fundamento de la enseñanza diferenciada en aulas con estudiantes con habilidades diversas

Algunos docentes sostienen que una "buena" educación es la que garantiza que todos los alumnos aprendan cierta información esencial y dominen ciertas competencias básicas de una manera y en un tiempo prescritos. Otros definen una "buena" educación como aquella que ayuda a los alumnos a maximizar su capacidad de aprendizaje. Dado que la segunda definición supone un permanente empeño en elevar los objetivos y poner a prueba los límites personales, parece ser la más lógica para todos los estudiantes.

CÓMO APRENDEN MEJOR LAS PERSONAS: EL MOTOR QUE IMPULSA LA DIFERENCIACIÓN EFICAZ

Sabemos unas cuantas cosas, en verdad, acerca de cómo aprenden los individuos. Por ejemplo, sabemos que cada estudiante debe encontrarle sentido a lo que enseñan los docentes. Sabemos que el proceso de encontrar ese sentido es influido por los conocimientos previos del alumno, sus intereses, sus creencias, su mejor manera de aprender y sus actitudes respecto de sí mismo y de la escuela (National Research Council, 1990).

También sabemos que el aprendizaje se produce con mayor eficacia en las aulas donde el conocimiento está organizado con

claridad y firmeza, los alumnos participan activamente en el proceso de aprendizaje, las evaluaciones son significativas y variadas, y tienen una sensación de seguridad y conexión (National Research Council, 1990; Wiggins y McTighe, 1998).

Sabemos que se aprende mejor cuando cada experiencia de aprendizaje impulsa al estudiante un poco más allá de su nivel independiente. Cuando un alumno sigue repasando conocimientos y destrezas que ya ha adquirido, se produce poco o ningún aprendizaje nuevo. Por otro lado, si las tareas son demasiado avanzadas para el actual grado de competencia de un alumno, el resultado será un fracaso y no habrá aprendizaje (Howard, 1994; Vygotsky, 1962).

Además, sabemos que la motivación para aprender aumenta cuando sentimos afinidad, interés o pasión por lo que estamos estudiando (Piaget, 1978). Y procedemos a aprender de una gran variedad de modos, determinados por la configuración de nuestro cerebro, nuestra cultura y nuestro género (Delpit, 1995; Gardner, 1983; Heath, 1983; Sternberg, 1985; Sullivan, 1993).

Por último, podemos sacar al menos tres conclusiones importantes acerca de la enseñanza y el aprendizaje. En primer lugar, la imagen de un alumno "estándar", aunque reconfortante, contradice la mayor parte de lo que sabemos sobre la amplia variación que inevitablemente existe dentro de cualquier grupo de estudiantes. En segundo lugar, no hay ningún sustituto para el currículo y la enseñanza de alta calidad en las aulas. En tercer lugar, aun contando con un currículo y una enseñanza de alta calidad, no alcanzaremos la meta de ayudar a cada alumno a encaminar su vida a través de la educación a menos que construyamos puentes entre el estudiante y el aprendizaje.

Estas tres conclusiones son el motor que impulsa la diferenciación eficaz. Las tres, junto con nuestro mejor conocimiento de lo que promueve el aprendizaje, constituyen postulados no negociables en una clase donde el docente se propone hacer que cada alumno aprecie el misterio y el potencial de conocer el mundo en el que transcurrirá su vida.

Las clases en las que las metas de aprendizaje son ambiguas, las que despiertan poco entusiasmo, las que colocan al docente como la pieza central del aprendizaje y las que no responden a la diversidad de los alumnos reflejan una escasa comprensión de estas múltiples realidades de aprendizaje. Carecen de los cimientos de todo aprendizaje eficaz –currículo y enseñanza de alta calidad–, así como de un factor clave para el currículo y la enseñanza superiores: la enseñanza diferenciada. Con respecto al primer déficit mencionado, estas clases operan como si pudiera lograrse una comprensión clara a través de la ambigüedad o encenderse el fuego de la indagación en ausencia de una llama. Respecto del último déficit, presuponen que todos los alumnos necesitan aprender las mismas cosas, del mismo modo, en el mismo lapso de tiempo.

Para lograr las metas educativas es fundamental que tengamos absolutamente claro adónde queremos que lleguen los alumnos como resultado de cada secuencia de aprendizaje. La certeza de que no podemos atraer la mente que no captamos debe ser una brújula cotidiana para la planificación de la enseñanza. Ofrecer múltiples y variadas vías de aprendizaje es la marca distintiva del tipo de cualidad profesional que denota idoneidad. Nuestros estudiantes –cada uno de ellos– representan un mensaje que nunca podemos desoír para la práctica y el arte de enseñar.

El tema central de este libro es el perfeccionamiento de esa fascinante enseñanza de alta calidad que denominamos "diferenciación". El libro demanda, además, claridad y calidad en lo que diferenciamos. Sería inútil tratar de satisfacer las necesidades de los alumnos empleando métodos de diferenciación de escasa calidad y coherencia. Tales métodos sólo proporcionan variaciones sin importancia a los alumnos, y no satisfacen a casi ninguno.

OBSERVANDO EL AULA DESDE MÚLTIPLES MIRADAS

A la maestra le importa su trabajo. Le gustan los niños y le gusta enseñar. Pone mucho empeño y se siente orgullosa de su profesión. Los niños y las niñas lo saben, y la aprecian por todas esas cosas. Pero la jornada escolar a menudo les parece demasiado larga a muchos chicos del grado. A veces, la maestra se da cuenta. A menudo, no se entera.

Lin no sabe inglés. Además, nadie parece entender su idioma. La maestra le sonríe y encarga a un compañero de clase que la ayude. Ese compañero no habla su idioma. También le sonríe. Algunas veces, las sonrisas ayudan. Otras veces, parecen música sin sonido. En matemáticas, Lin entiende más. Los números encierran menos significados ocultos que las palabras. Pero nadie espera que ella entienda, así que no le piden que pase al pizarrón para resolver problemas. Eso está bien, porque si pasara, no tendría palabras para referirse a los números.

Rafael quiere leer en voz alta, quiere pedir más libros sobre personajes históricos, quiere sumar sus propias preguntas a las que hicieron otros. No lo hace. Sus amigos desprecian la escuela. Dicen que no es para ellos, que no es para chicos como ellos. El estudio es para otra clase de gente, dicen. ¿De qué le serviría a él sacar buenas calificaciones? Tal vez tengan razón. Rafael sabe que no irá a la universidad ni conseguirá un buen trabajo, aunque piensa en ello en secreto. Y quiere saber cosas. Pero le cuesta preguntar.

Serena en casa lee los libros de su madre. Lee las revistas que vienen con la edición dominical del diario *Times*. Junto con sus amigas, escribe y produce obras de teatro en el barrio cada verano a las que asisten muchísimas personas. En la escuela está aprendiendo reglas de ortografía en cuarto grado. Saca las notas más altas en las pruebas. Saca las mejores calificaciones en todo. No se esfuerza, a diferencia de cuando prepara las obras teatrales. En la escuela está incómoda, tiene la sensación de estar incurriendo en una falsedad. Inventa historias en su mente mientras espera que los demás alumnos aprendan. Ellos ponen mucho empeño y no obtienen buenas notas. Eso también la hace sentirse como una impostora.

Julián detesta leer. Se porta mal algunas veces, pero lo hace sin querer. Es que está cansado de quedar como un tonto frente a todos. Cuando lee en voz alta le parece que es el peor de la clase. Lo raro es que entiende de qué se tratan los textos cuando los leen otros. ¿Cómo es posible que uno entienda lo que no sabe leer? ¿Y cómo se puede ser un estudiante normal de cuarto grado y no saber leer?

Laura sabe que no aprende como los demás chicos. Sabe que la gente dice que ella es "lenta". Tiene una maestra especial que viene a clase para ayudarla, o la lleva a otra aula para que aprenda cosas. Le gusta esa maestra. También le gusta la de la clase. No le gusta tener dos maestras porque se siente diferente. No le gusta que lo que ella estudia sea distinto de lo que estudian los demás. No le gusta sentir que está casi al margen de la acción todo el tiempo.

A Daniel le gusta ir a la escuela porque allí no le gritan todo el tiempo. Nadie le pega en la escuela, o si lo hacen, reciben una reprimenda. La maestra le sonríe. Le dice que se alegra de que haya ido. Él no entiende bien por qué. No le va bien. Le gustaría, pero es difícil concentrarse. Se preocupa por su mamá. Se preocupa por su hermana. Se olvida de prestar atención. En la casa, le cuesta hacer la tarea. Se atrasa.

Tadeo escucha las preguntas esperando que alguna le suene familiar. Espera escuchar un lenguaje que suene como el suyo. Espera una señal de que las personas con las que estudia en la escuela tienen algo en común con él. Espera ver cómo puede encajar el conocimiento en su vecindario. No le molesta estudiar. Sólo desearía saber para qué. Está inquieto.

La maestra de estos chicos se toma mucho trabajo para preparar las clases. Ellos lo saben. A veces –muchas veces– parece que está enseñando lecciones, y no a los alumnos. A veces parece que ella piensa que todos son una sola persona. A veces es como si ellos fueran nada más que un número, el que sacan en el examen. A veces la escuela es como un zapato hecho para calzar en un pie ajeno.

Tal vez una buena manera de comenzar el análisis de la enseñanza diferenciada sea contemplar el aula según dos categorías amplias de estudiantes: los que están adelantados y los que tienen dificultades. Estas dos categorías, desde luego, abarcan muchas clases diferentes de alumnos, pero al menos hacen pensar sobre las aptitudes de estudiantes académicamente distintos y la gama de necesidades que todos ellos traen a la escuela. En capítulos posteriores consideraremos las necesidades relacionadas con los intereses y los perfiles de aprendizaje de los alumnos.

COMPRENDER LAS NECESIDADES DE LOS ESTUDIANTES ADELANTADOS

Cualquiera sea el rótulo que usemos –"estudiantes dotados", "estudiantes superiores", "estudiantes académicamente talentosos" o "estudiantes adelantados"–, casi siempre parece molestar a alguien. En este libro, empleamos el término "estudiantes adelantados" por dos razones. En primer lugar, este rótulo no parece tener algunas de las connotaciones más polémicas de otros títulos. En segundo lugar, le sugiere al docente de un aula con habilidades diversas: "No se preocupe tanto por los procesos de identificación y catalogación formal. Observe quién está más adelante de lo que usted y la planificación esperan. Así tendrá un punto de partida".

Algunos alumnos podrían estar adelantados en marzo y no en diciembre, o bien en diciembre pero no en marzo. Algunos podrían estar adelantados en matemáticas pero no en lectura, o en el trabajo de laboratorio pero no en la memorización de las fórmulas científicas correspondientes. Algunos podrían estar adelantados durante un período breve y otros durante toda la vida pero sólo en ciertas áreas. Algunos estudiantes están evidentemente adelantados en muchas áreas.

Dado que la intención primordial de la enseñanza diferenciada es maximizar la capacidad del alumno, cuando usted note (o presienta) que un estudiante puede aprender con más profundidad, avanzar a un ritmo más rápido o establecer más conexiones de las que indican los manuales didácticos, ése será el momento indicado para ofrecerle oportunidades de aprendizaje avanzado.

Pero los estudiantes adelantados, al igual que los demás, necesitan ayuda para desarrollar sus habilidades. Sin docentes que los orienten hacia el crecimiento y sin programas de estudios apropiadamente estimulantes, estos alumnos podrían no explotar su potencial. Por ejemplo, en una investigación reciente se compararon los resultados de la Prueba de Nivel Avanzado (*Advanced Placement Test*) del uno por ciento superior de los alumnos de los Estados Unidos con los de los mejores estudiantes de otros 13 países, y los de los Estados Unidos ocuparon el último puesto en biología, el undécimo en química y el noveno en física (Ross,

1993). Hay muchas razones por las que los estudiantes adelantados no concretan todo su potencial.

- *Los estudiantes adelantados pueden volverse mentalmente perezosos, aunque les vaya bien en la escuela.* Tenemos pruebas (Clark, 1992; Ornstein y Thompson, 1984; Wittrock, 1977) de que el cerebro pierde capacidad y "tonicidad" si no se lo utiliza activamente, tal como ocurre con un músculo poco ejercitado. Si un alumno produce "éxitos" sin esfuerzo, podría perder capacidad intelectual.
- *Los estudiantes adelantados pueden quedar "enganchados" en las redes del éxito.* Podrían pensar que las calificaciones son más importantes que las ideas, que ser felicitados es más importante que asumir riesgos intelectuales y que estar en lo cierto es más valioso que hacer nuevos descubrimientos. Por desdicha, muchos estudiantes adelantados aprenden pronto a hacer lo que es "seguro" o lo que "reditúa", en vez de lo que podría dar lugar a un mayor aprendizaje a largo plazo.
- *Los estudiantes adelantados pueden convertirse en perfeccionistas.* Los alabamos por ser los que leen mejor, les encargamos ayudar a otros que no captan las matemáticas y los felicitamos cuando obtienen las calificaciones más altas en las pruebas. Cuando la gente se entusiasma con su desempeño, estos alumnos suelen suponer que podrán seguir siendo los mejores. Como vinculan gran parte de su autovaloración con la obtención de premios escolares, y como esos premios están a su alcance durante varios años seguidos, los estudiantes adelantados a menudo no aprenden a luchar ni a fracasar. El fracaso se convierte entonces en algo que debe evitarse a toda costa. Algunos de estos estudiantes desarrollan conductas compulsivas, que van desde la preocupación excesiva hasta la dilación, los trastornos alimentarios y, en ocasiones, incluso el suicidio. Muchos estudiantes adelantados se vuelven menos productivos y más insatisfechos. La producción creativa normalmente tiene un mayor porcentaje de fracasos que de éxitos. Los alumnos que son capaces de producir nuevos conocimientos pero tienen miedo de fracasar probablemente no llegarán a concretar su capacidad productiva.
- *Los estudiantes adelantados pueden ver frustrada su sensación de eficacia personal.* La autoestima se afirma cuando a uno le dicen

que es importante, valorado o exitoso. La sensación de eficacia personal, en cambio, viene de esforzarse por lograr una meta que uno antes consideraba fuera de su alcance. Aunque muchos estudiantes adelantados adquieren con facilidad una especie de autoestima hueca, nunca desarrollan una sensación de eficacia. Estos alumnos suelen pasarse la vida sintiéndose impostores, esperando temerosamente el inevitable momento en que el mundo descubrirá que no son tan capaces, después de todo.

• *Los estudiantes adelantados pueden no adquirir destreza para estudiar y salir adelante.* Cuando los alumnos atraviesan sin mayor esfuerzo la escolaridad, parecen ser exitosos. Pero el éxito en la vida suele seguir a la perseverancia, el trabajo arduo y el riesgo. En muchos casos, los estudiantes adelantados sacan buenas calificaciones sin aprender a esforzarse. Luego, en situaciones que requieren esfuerzo, se sienten temerosos, resentidos o frustrados. Además, logran el "éxito" sin tener que aprender a estudiar, a lidiar con conceptos ni a perseverar frente a la incertidumbre. Muchos estudiantes altamente capaces se gradúan con la "evidencia" de que el éxito requiere un mínimo esfuerzo y sin las destrezas necesarias para lograrlo cuando descubren que esa evidencia no es válida.

Los estudiantes adelantados, como todos los alumnos, necesitan experiencias de aprendizaje diseñadas a su medida. Cuando los docentes no perciben esa necesidad, pueden proponerles metas de aprendizaje demasiado bajas o que no tiendan al desarrollo de nuevas destrezas. Entonces, aunque estos alumnos obtengan buenos resultados, tal vez no lleguen a desarrollar el equilibrio deseable entre chocar contra las paredes y escalarlas. Los estudiantes adelantados comparten con los demás la necesidad de que los docentes los ayuden a fijar metas elevadas, a elaborar planes para alcanzarlas, a tolerar las frustraciones y compartir las alegrías a lo largo del camino, y a avizorar nuevos horizontes tras cada logro.

Hay varios principios clave que sirven para orientar hacia el crecimiento a los estudiantes adelantados.

- Elevar continuamente el techo de las expectativas para que compitan con sus propias posibilidades más que con un estándar.

- Poner en claro qué constituiría la excelencia a fin de que sepa, al menos en gran medida, hacia dónde apuntar en sus estudios.
- A medida que usted eleva el techo de las expectativas, refuerce el sistema de apoyo disponible para que el estudiante alcance sus metas. Cuando las tareas representen un desafío adecuado, usted comprobará que los estudiantes adelantados necesitan que los respalde y apuntale para alcanzar un logro real, tal como los demás alumnos.
- Asegúrese de balancear el rigor y el placer en el aprendizaje. Es difícil imaginar que un estudiante talentoso siga perseverando cuando no encuentra placer en lo que antes le resultaba fascinante. También cuesta concebir que crezca académicamente si sólo hay placer y nada de rigor.

COMPRENDER LAS NECESIDADES DE LOS ESTUDIANTES CON DIFICULTADES

Los rótulos también son engañosos en el caso de los estudiantes con dificultades de aprendizaje. El término "lento para aprender" puede sugerir que son dispersos o perezosos, mientras que muchos estudiantes con dificultades ponen gran empeño y dedicación, sobre todo cuando las tareas no son aburridas (como las de repetición continua) ni les provocan ansiedad (como las que requieren más de lo que ellos pueden dar aunque se esfuercen). El término "en riesgo" pasa por alto la faceta del alumno que bien podría ser "prometedora". Las dificultades de un niño pueden derivar de una discapacidad de aprendizaje, de una vida familiar que consume toda su energía, o tal vez se trate de una sola materia que lo atormenta.

Además, al igual que en el caso del estudiante avanzado, el perfil de aprendizaje de un alumno con dificultades puede variar con el tiempo; por ejemplo, de pronto un estudiante se convierte en un lector ávido tras haber sido el último de la clase en lectura y comprensión. Muchos a quienes percibimos como "lentos", "en riesgo" o "con dificultades" de hecho podrían ser muy diestros en actividades que la escuela suele tratar como secundarias, co-

mo liderar a los pares en el barrio, narrar cuentos o construir artefactos con materiales descartables.

No obstante, muchos alumnos tienen verdaderas dificultades con las tareas escolares. Constituyen un grupo diverso que puede desafiar la pericia del docente más experto en escuchar con atención, confiar incondicionalmente y avanzar más allá de las recetas didácticas y los métodos preestablecidos para crear clases que ofrezcan muchos caminos y plazos para aprender.

Los siguientes son algunos principios que pueden servir para asegurarse de que los estudiantes con dificultades maximicen su capacidad en la escuela.

- *Busque las cualidades positivas del estudiante con dificultades.* Todo alumno tiene algunas capacidades relativamente buenas. Es importante detectarlas para afirmarlas en conversaciones privadas y frente a los pares, para diseñar tareas que aprovechen esas cualidades y para asegurarse de que el estudiante pueda utilizar sus puntos fuertes como un medio para abordar las áreas de dificultad. A un alumno con habilidad kinestésica y problemas de lectura, por ejemplo, podría resultarle más fácil entender un cuento si primero hace una pantomima de los acontecimientos narrados, a medida que otro los lee en voz alta, y *luego* lee el relato por su cuenta.
- *No deje que lo que anda mal estropee lo que funciona bien.* Pocos adultos eligen pasar la mayor parte del día practicando lo que *no saben* hacer. La diferencia entre nosotros y los alumnos es que los adultos podemos optar. Los estudiantes con dificultades estarán motivados para aprender si durante el día tienen la posibilidad de realizar algunas tareas que les resulten relevantes y los hagan sentirse capaces. Muchos estudiantes con discapacidad de aprendizaje, por ejemplo, encuentran intolerable la escuela porque los docentes pasan tanto tiempo "remediando" sus deficiencias que no les queda espacio para incrementar sus puntos fuertes. Es importante evitar esta tentación en todos los casos de alumnos con dificultades.
- *Preste atención a la relevancia.* Es fácil entender por qué muchos estudiantes con dificultades piensan que la escuela no es "su lugar". No les va bien, y los docentes insistimos en repetirles que la perseverancia rendirá frutos "algún día", a menudo en

otro grado o nivel de la misma escuela en la que el chico cree tener escasas perspectivas de éxito. Dewey (1938) nos recuerda que si la escolaridad no es aprovechable hoy, a menudo terminará no sirviendo para nada. Él pensaba que esto era así en todos los casos. Sin duda lo es para muchos de los estudiantes con dificultades. Un docente idóneo se ocupa conscientemente en hacer que los estudios de cada día sean relevantes para ese mismo día.

- *Apunte al aprendizaje significativo.* Si los estudiantes con dificultades no pueden aprender todo, asegúrese de que aprendan las ideas importantes, los conceptos clave y los principios rectores de la materia en cuestión. Este enfoque no sólo ayuda a los alumnos con dificultades a ver el panorama global del tema y la materia, sino que también contribuye a edificar un andamiaje de significado, una estructura requerida para el éxito futuro.
- *Enseñe elevando el nivel.* Conozca los perfiles de aprendizaje de sus alumnos con dificultades. Cree para ellos (individuos o grupos con perfiles similares) tareas que tengan un grado de dificultad un poco mayor al que usted cree que pueden manejar. Luego enséñeles apuntando al logro (con el objetivo de alentarlos, brindarles apoyo, hacer planificaciones guiadas, describir pautas y demás), de manera que lo aparentemente inalcanzable pase a quedar al alcance de los alumnos. No adquirimos una fuerte sensación de eficacia personal porque nos digan que somos geniales, sino a partir de nuestro propio reconocimiento de que hemos logrado algo que creíamos fuera de nuestras posibilidades.
- *Utilice muchas vías de aprendizaje.* Algunos estudiantes aprenden mejor con los oídos, otros con la vista y otros con el tacto o el movimiento. Algunos estudian a solas, otros deben interactuar con los compañeros para aprender. Algunos hacen un buen trabajo al captar detalles y luego elaborar un panorama general de lo que se está estudiando. Otros no aprenderán si no tienen claro el panorama general antes de abordar los detalles. Los estudiantes con dificultades a veces llegan a ser los de mejor rendimiento tan sólo porque su modo de aprender es compatible tanto con los planes diseñados por el docente como con sus propias inclinaciones.
- *Mirar con afecto.* Algunos chicos vienen al mundo con los puños alzados. La vida es una lucha para ellos, en parte porque la beligerancia que los rodea los hace beligerantes. Estos niños no

son más fáciles de aceptar para la maestra que para el resto del mundo. Pero detrás de la tensión y la combatividad dominantes en el mundo del niño agresivo, lo que está faltando es la aceptación y el afecto que él no despierta. Tal vez una buena definición de un amigo es que es alguien que nos quiere como somos y nos imagina como podríamos ser. Si esto es así, esos estudiantes necesitan un docente que sea su amigo. La mirada afectuosa refleja a la vez una aceptación incondicional y una visión firme del potencial total. No es fácil, pero es crucial.

Los siguientes son algunos principios importantes a tener presentes en la planificación de actividades para estudiantes con dificultades escolares.

- Ponga en claro lo que los alumnos deben saber, entender y ser capaces de hacer a fin de avanzar en la comprensión de una materia. La falta de claridad del docente no hará sino oscurecer un panorama ya difícil de divisar.
- Fije metas importantes de comprensión y aplicación de ideas, y luego determine cómo construir un andamiaje que los conduzca al logro de esos objetivos. No reduzca las metas.
- Ponga en contexto el aprendizaje. Es decir, ayude al alumno a ver cómo las ideas y destrezas forman parte de su propia familia, su barrio y su futuro. El hecho de ayudar a los estudiantes a conectar sus propias vidas con ideas y destrezas presupone que, como docentes, entendemos los barrios, las culturas y las familias de los alumnos y sabemos qué conexiones son posibles.
- Planifique la enseñanza y el aprendizaje a través de muchas modalidades. Si un estudiante escucha una idea, canta una canción relativa a esa idea, construye algo que la represente y lee sobre ella, tendrá mayores probabilidades de lograr las metas de aprendizaje que si se emplea una sola vía para abordar la idea en cuestión.
- Encuentre maneras de hacer saber al estudiante que usted cree en él, y refuerce sus auténticos logros cada vez que los tenga. "Si yo creo en ti, encontraré el modo de garantizar que obtengas un buen resultado y ponerlo de relieve toda vez que sea genuino y merecido."

EXPERIENCIAS DE APRENDIZAJE DIFERENCIADAS PARA ENFRENTAR LA DIVERSIDAD ACADÉMICA

La enseñanza diferenciada no consiste en limitarse a asignar tareas "normales" a la mayoría de los alumnos y tareas "diferentes" a los estudiantes adelantados o con dificultades. Ese enfoque por lo general crea una "ley del más fuerte" entre los alumnos, que luego tiende a generar otros conflictos. Los estudiantes a quienes se asigna una tarea recuperatoria, que a otros les parece simple, pueden tomarlo como un mensaje de que ellos son inferiores. Las tareas avanzadas suelen parecer más interesantes a casi todos excepto al estudiante adelantado, quien puede percibirlas como un trabajo adicional. Estas estrategias pueden tener el efecto contrario al deseado, al provocar que tanto los estudiantes con dificultades como los adelantados se sientan diferentes de los que hacen la tarea "real".

En un aula diferenciada, ocurren muchas cosas en cada hora de clase. A lo largo de la jornada, todos los alumnos realizan tareas individualmente y en grupos, y también hay actividades para toda la clase. Algunas veces, los alumnos eligen el tamaño y las tareas de su grupo; otras veces, les son asignados. A veces el docente establece los criterios para juzgar los resultados, y a veces los establecen los alumnos. Y la fijación de estándares respecto del resultado satisfactorio suele ser un proceso cooperativo. Dado que suceden muchas cosas diferentes, ninguna tarea define lo que es "normal" y ninguna "se diferencia". El docente piensa y planifica en función de "múltiples caminos hacia el aprendizaje" para diversas necesidades, y no en términos de lo "normal" y lo "diferente". La meta para cada alumno es el máximo crecimiento a partir de su actual "posición de aprendizaje". La meta del docente es llegar a conocer cada vez más esa posición a efectos de que el aprendizaje se adecue a lo que el alumno necesita.

UN PENSAMIENTO FINAL

En última instancia, todos los estudiantes necesitan la energía, el afecto y la capacidad del docente. Tienen eso en común porque

son seres humanos jóvenes. Pero difieren en cuanto a *cómo* los necesitan. A menos que entendamos y tomemos en cuenta esas diferencias, les estaremos fallando a muchos.

Algunos docentes preferimos enseñar a estudiantes con dificultades, otros son paladines naturales de los adelantados, y otros tienen más afinidad con el tipo de estudiante "estándar" que se ajusta a la imagen esperable del escolar de segundo, cuarto u octavo grado. Que tengamos preferencias es, una vez más, humano. Los docentes más eficaces se dedican escrupulosamente a cultivar su estima por aquellos chicos a los que no les es tan fácil apreciar en primera instancia, mientras sacan fuerzas de los que les resultan automáticamente más simpáticos.

Capítulo 3

El rol del docente en un aula diferenciada

Las aulas en las que se trabaja con la enseñanza diferenciada son perfectamente razonables para los docentes, así como para los alumnos. A muchos docentes, sin embargo, el proyecto de diferenciar la enseñanza les exige antes cambiar de paradigma.

EL ROL DEL DOCENTE EN UN AULA DIFERENCIADA

Los docentes que se sienten a gusto con las aulas diferenciadas probablemente dirán que su rol difiere en forma significativa del de un docente más tradicional. Al diferenciar la enseñanza, ya no se ven a sí mismos como guardianes y transmisores de conocimientos, sino como *organizadores de oportunidades de aprendizaje*. Si bien el conocimiento de los contenidos sigue siendo importante, estos docentes se concentran menos en saber todas las respuestas y más en "leer a sus alumnos". Así, pueden crear modos de aprender que a la vez capten la atención de los estudiantes y promuevan su comprensión. Organizar las clases apuntando a la actividad y la investigación eficaces pasa entonces a ser la tarea prioritaria.

Los docentes que diferencian la enseñanza se centran en su rol de *guías* o *tutores*, confieren a los alumnos toda la responsabilidad que pueden manejar y les enseñan cómo utilizarla mejor.

Estos docentes incrementan su capacidad de (1) diagnosticar la aptitud del estudiante a través de una variedad de medios, (2) "leer" e interpretar los indicios que da el alumno acerca de sus intereses y preferencias en materia de aprendizaje, (3) crear una diversidad de formas en que los estudiantes puedan explorar e "internalizar" ideas, y (4) presentar distintos canales a través de los cuales los alumnos expresen y amplíen sus conocimientos. "Cubrir toda la información" es menos prioritario que encontrarle el sentido a las ideas importantes. A la mayoría de nosotros no se nos preparó para contemplar la enseñanza bajo esta perspectiva, pero también estamos en vías de aprender. Tal vez no podamos transformar en un instante la imagen que tenemos de nosotros mismos, pero sí cambiar en el transcurso de nuestra carrera.

LA MEJOR PRÁCTICA TOMA EN CUENTA DIVERSOS TIPOS DE ESTUDIANTES

La diferenciación nos obliga a ver que las aulas deben ser ámbitos donde los docentes pongamos en práctica a diario nuestros mejores conocimientos de la enseñanza y el aprendizaje, y a tener siempre presente que ningún procedimiento es el mejor a menos que le sirva a cada estudiante.

Por ejemplo, casi todos sabemos que una lección que "engancha" a los alumnos tiene muchos méritos. La diferenciación afirma ese principio, pero también nos recuerda que lo que "engancha" a un alumno bien podría desconcertar, aburrir o irritar a otros. La diferenciación no implica que el docente pueda cubrir todas las necesidades de todos los alumnos todo el tiempo. Pero sí le requiere crear una gama razonable de estrategias didácticas, para que la mayoría encuentre una forma de aprendizaje adecuada para gran parte del tiempo.

Ron Brandt (1998) propone una serie de características de lo que él denomina el aprendizaje poderoso. En la tabla 1 figuran algunos principios de "la mejor práctica", así como los corolarios que nos indican que la enseñanza de alta calidad es inevitablemente diferenciada. La relación establecida entre la mejor

Tabla 1
Conexión entre la mejor práctica de la enseñanza y la diferenciación

La mejor práctica (Brandt, 1998): Los individuos aprenden mejor en las siguientes condiciones	**Diferenciación: Debemos tomar en cuenta las diferencias entre los alumnos porque:**
1. Lo que aprenden les resulta **personalmente** significativo.	Dado que los alumnos tienen distintos orígenes e intereses, no hay garantías de que las mismas cosas les resulten personalmente significativas a todos.
2. Lo que aprenden representa un desafío, y **ellos** lo aceptan.	Dado que los alumnos aprenden a diferentes velocidades, es probable que determinado ritmo, texto o tarea que representa un desafío para algunos, a otros les resulte frustrante o aburrido.
3. Lo que aprenden es apropiado para su nivel **de** desarrollo.	En un momento dado, el pensamiento de algunos alumnos será más concreto y el de otros más abstracto; el de algunos, más dependiente y el de otros, más independiente.
4. Pueden aprender a su propio modo, tienen **opciones** y sienten que tienen el control.	Es seguro que no todos los alumnos optarán por aprender del mismo modo, ni harán las mismas elecciones ni sentirán que tienen el control con los mismos parámetros.
5. Emplean lo que saben para construir nuevos **conocimientos**.	Dado que no todos dominan los mismos saberes con igual grado de competencia, los alumnos construirán conocimientos de maneras diferentes.
6. Tienen oportunidades de interactuar **socialmente**.	Los alumnos variarán en cuanto a la cantidad de apoyo que necesitan y al tipo de pares con los que trabajan mejor.
7. Obtienen realimentación útil.	Lo que constituye una realimentación útil para un alumno podría no serlo para otro.
8. Adquieren y emplean estrategias.	Cada alumno necesita adquirir estrategias nuevas para él y emplearlas de maneras personalmente útiles.
9. Experimentan un clima emocional positivo.	Las aulas que son muy positivas para algunos alumnos, no lo son para otros.
10. El medio que los rodea respalda el aprendizaje **buscado**.	Los alumnos necesitarán diversos andamiajes tanto para lograr metas comunes como personales.

Nota: La columna de "La mejor práctica" es una adaptación de R. Brandt (1998): *Powerful learning*, Alejandría, VA, Association for Supervision and Curriculum Development.

práctica de la enseñanza y la diferenciación ayuda a preparar el terreno para comprender el rol del docente en un aula diferenciada.

APRENDER A CONDUCIR UNA CLASE DIFERENCIADA

Pocos docentes sabemos automáticamente cómo conducir una clase que responda a la intimidante realidad de la variación entre los alumnos. Es una destreza que se adquiere, al igual que cualquier otra pericia o arte. Tal vez una buena manera de comenzar sea hacer una lista de algunas destrezas clave que el docente irá desarrollando con el correr del tiempo, a medida que aborde en forma consciente y reflexiva la enseñanza diferenciada. Los docentes que se sienten cómodos y competentes con la diferenciación casi siempre desarrollan las capacidades de:

- organizar un currículo centrado en información, conocimiento y destrezas esenciales;
- observar y reflexionar sobre cada alumno, así como sobre el grupo;
- no quedarse con las primeras impresiones, ver más allá de los hechos, borrar los estereotipos;
- alentar a los alumnos a expresarse;
- considerar y utilizar el tiempo con flexibilidad;
- buscar una amplia gama de materiales;
- idear muchas maneras de lograr un objetivo común;
- diagnosticar las necesidades del alumno y diseñar experiencias de aprendizaje que respondan a los diagnósticos;
- pensar qué podría salir mal en una actividad o tarea y estructurar el trabajo de los alumnos de modo de evitar posibles problemas;
- compartir la responsabilidad de la enseñanza y el aprendizaje con los alumnos, asegurándose de que estén preparados para asumir los roles compartidos;
- variar los lugares y modalidades de trabajo de los alumnos a fin de renovarlos y ayudarlos a que se vean a sí mismos de otro modo;

- mantenerse al tanto de la proximidad y el avance de los alumnos hacia metas personales y grupales;
- organizar los materiales y el espacio;
- dar directivas;
- enseñar apuntando al logro de las metas, y
- crear una sensación de comunidad en el aula.

Hay tres metáforas oportunas en relación con el rol del docente en un aula diferenciada. (Siéntase usted también libre de crear su propia metáfora.)

El docente como director de orquesta

Esta metáfora genera la imagen de un director que conoce a fondo la música, sabe interpretarla con virtuosismo y es capaz de reunir a un grupo de personas, que podrían no conocerse entre sí, para lograr un objetivo común aunque todas toquen distintos instrumentos. En los ensayos, hay un tiempo para la práctica individual, un tiempo para la práctica por secciones y un tiempo para que todo el grupo toque junto. Es necesario pulir la ejecución de cada músico para que el trabajo del conjunto sea de alta calidad. Por último, cada músico hace su aporte a la función y se gana el aplauso (o el abucheo) del público. El director de la orquesta ayuda a los ejecutantes a hacer música, pero él mismo no la hace.

El docente como entrenador

Un buen entrenador tiene metas claras para el equipo, y también para cada uno de sus miembros. Las prácticas seguramente incluirán algunas actividades en conjunto, pero también se aprovecharán para que cada jugador mejore sus puntos débiles y perfeccione los fuertes. El entrenador suele ser un poco psicólogo, ya que debe saber qué motiva a cada jugador y utilizar ese conocimiento para inducirlo a transpirar y hasta a arriesgarse a sufrir dolor a fin de adquirir mayor destreza. Además, el entre-

nador tiene que promover un espíritu de equipo que trascienda los problemas individuales. Y debe mantenerse increíblemente activo tanto en las prácticas como durante los partidos: corre de un extremo al otro de los laterales, alienta al equipo, le da instrucciones, llama aparte a algunos jugadores en momentos clave para ajustar la estrategia. El entrenador, sin embargo, no juega el partido.

El docente como músico de *jazz*

La improvisación se combina con un alto grado de competencia musical que le permite al músico de *jazz* expresarse con o sin partitura. El músico sabe la pieza, pero puede agregar nuevas notas, cambiar el ritmo, replegarse a un segundo plano para que un solista ocupe el centro de la escena, o actuar él mismo como solista. Una pieza musical se vuelve más larga o más breve, más plañidera o alegre, según lo dicte el estado de ánimo del grupo. La pericia y la confianza del músico de *jazz* con respecto al tema, el instrumento y el grupo le permiten salirse de la partitura por el bien del tema, del grupo y del público. Una clase bien diferenciada es como el *jazz*.

CÓMO DIFERENCIAR LA ENSEÑANZA: REGLAS PRÁCTICAS

Antes de considerar técnicas específicas para modificar el contenido, el proceso y la producción de los alumnos en su clase con habilidades múltiples, conviene que usted tenga en cuenta varios lineamientos generales que posibilitan la diferenciación.

- *Tenga en claro los conceptos clave y las generalizaciones o principios que dan significado y estructura al tema, capítulo, unidad o lección que está planificando.* Pocos estudiantes pueden recoger y recordar cantidades de datos aislados sobre múltiples temas, y mucho menos organizar y emplear todos esos datos. A todos les irá mejor si las lecciones se centran en ideas y significados clave. Cuando el currículo "cubre" 500 páginas, es más que difícil arrastrar a todos por esas páginas en el tiempo disponible. En cambio, el procedimiento de centrarse en los conceptos clave y las generalizaciones podría asegurar que todos los estudiantes adquieran nociones importantes que sirvan como base para la comprensión y el acceso a nuevos conocimientos. Los conceptos clave funcionan como trampolines que ayudan a todos los alumnos a establecer relaciones entre el tema en consideración y otros estudios más amplios. Y todos estos estudiantes tenderán a encontrar sus experiencias escolares más memorables, útiles y atractivas. A menudo es conveniente comenzar a planificar a partir de los conocimientos, nociones y destrezas que usted quiere que los alumnos dominen al concluir la unidad, y luego retroceder paso a paso a fin de determinar la mejor progresión a seguir para llegar a destino.
- *Considere el diagnóstico como un mapa de ruta para su planificación.* La escuela a menudo considera el diagnóstico como un test. En realidad, todo lo que hace el alumno, ya sea una intervención oral, una tarea domiciliaria o una lista de intereses personales, es una forma de diagnóstico. Cuando usted comience a advertir la amplia gama de fuentes de diagnóstico presentes en el aula, verá cuántas maneras existen de aprender acerca de los estudiantes. En la escuela, el diagnóstico suele verse como algo que ocurre al final de una unidad para saber quién la "captó" y quién no. En los hechos, es más útil cuando se efectúa al principio de una unidad o durante su transcurso. En esos puntos, el diagnóstico nos invita a ajustar nuestra enseñanza sobre la base de la información obtenida. La escuela generalmente hace depender el diagnóstico de la lectura y la escritura. Si bien ambas son destrezas esenciales para la mayoría de los roles de la vida, no siempre constituyen el mejor medio de averiguar qué han llegado a comprender los alumnos y qué son capaces de hacer como resultado de la secuencia de aprendizaje. El diagnóstico productivo plantea la pregunta: "¿qué conjunto de medios puedo ofrecer a los estudiantes para que demuestren sus conocimientos y destrezas?". De ese modo, el diagnóstico pasa a ser una parte de la enseñanza eficaz, así como un instrumento para ampliar, y no sólo medir, el aprendizaje.

- *Las clases deben fomentar el pensamiento crítico y creativo en todos los estudiantes.* En el mundo imperfecto de la educación, usted no siempre podrá poner en práctica este principio, pero debe ser su objetivo manifiesto. En otras palabras, no es aceptable que los estudiantes con dificultades hagan tareas de "bajo nivel". que sólo demandan la memorización de datos y una mínima comprensión. Todas las tareas deben requerir que los alumnos, como mínimo, entiendan y puedan aplicar el significado de las ideas estudiadas. La mayoría de las veces, hay que indicarles a todos que utilicen la información, las nociones y las destrezas en cuestión para resolver problemas intrincados que no admiten una respuesta tipo. Algunos necesitarán más ayuda que otros para exponer y fundamentar una argumentación, por ejemplo. A otros les convendrá usar materiales de investigación más avanzados para elaborar su planteo. Algunos tal vez requieran una breve lección para repasar cómo se elabora y defiende un argumento convincente. Algunos tendrán que exponer sus planteos en forma oral y solicitar que un par o un adulto los pongan por escrito. Otros podrían necesitar materiales en otro idioma que no sea el inglés, o escribir primero en otra lengua y luego traducirla. Pero si la argumentación es una destreza valiosa, todos los alumnos deben abordarla con el andamiaje apropiado.
- *Las clases deben ser atractivas para todos los estudiantes.* Como mencionamos anteriormente, es posible que usted no siempre logre esta meta, pero debería ser un objetivo para el crecimiento como docente. Aunque todos los alumnos alguna vez tendrán que hacer ejercicios de repetición para asimilar datos necesarios, no es aceptable que los estudiantes con dificultades pasen la mayor parte del tiempo tratando de incorporar información básica mientras otros tienen ocasión de aplicarla. De hecho, actualmente sabemos (Means, Chelemer y Knapp, 1991) que para muchos estudiantes con dificultades, aprender sería más natural y razonable si se les propusieran problemas, cuestiones, dilemas e incógnitas que les demandaran una mayor aplicación de lo que han aprendido.
- *En un aula diferenciada debe haber un equilibrio entre tareas y agrupamientos elegidos por los estudiantes y los asignados por el docente.* Este equilibrio variará un poco para cada alumno según su madurez, la índole de la tarea, las condiciones del aula, etcétera. Pero todos los estudiantes deberían tener tareas optativas y otras asignadas de acuerdo con su perfil de aprendizaje individual. También en este caso, no es conveniente que los estudiantes con dificultades trabajen solos en una tarea asignada por el docente mientras otros realizan juntos tareas de su propia elección.

* * *

El siguiente capítulo presenta un panorama general de los ámbitos de aprendizaje que tienden a ser más propicios a la filosofía de la diferenciación.

Capítulo 4

El ambiente de aprendizaje en un aula diferenciada

El clima de cualquier aula ejerce un marcado efecto en quienes la habitan y en el aprendizaje que allí se realiza. En las clases que tienden a la diferenciación, el ambiente del aula es un factor muy importante para el logro de las metas de aprendizaje. Un aula diferenciada debe promover la conformación, y contar con el apoyo, de una comunidad de aprendizaje. Esto significa que el docente orienta a sus alumnos a desarrollar el tipo de actitudes, creencias y prácticas que caracterizarían a una buena vecindad.

CARACTERÍSTICAS DE UNA COMUNIDAD DE APRENDIZAJE

Una comunidad de aprendizaje presenta las siguientes características:

• *Todos se sienten bienvenidos y contribuyen a que los demás se sientan bienvenidos.* Muchos detalles hacen que los estudiantes se sientan bienvenidos. La atención directa y positiva del docente es sin duda una forma de bienvenida. La aceptación de la presencia de todos los compañeros de clase por parte de sus pares es otra. Un salón de clase colmado de trabajos y objetos que han sido realizados por los alumnos y son interesantes de observar resultará

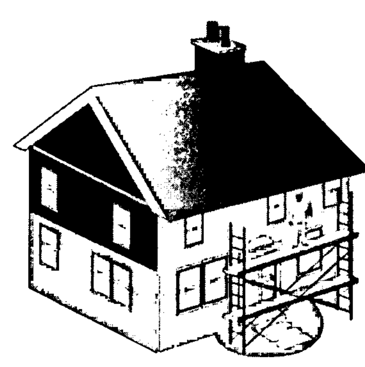
especialmente acogedor. Una disposición flexible y optativa de los pupitres también es una forma de brindar un buen recibimiento. Un momento de la jornada en el que los alumnos y el docente puedan hablar sobre las actividades del día, o sobre la vida en general, sirve para construir puentes entre el aprendizaje y el mundo del estudiante. Piense en las cosas que a usted lo hacen sentirse bienvenido (o tienen el efecto contrario) en la casa de un vecino, en una tienda, cuando entra en su lugar de trabajo, etcétera. Es importante saber que el aula es un lugar de pertenencia. Recuerde, además, que para sentirnos realmente bienvenidos en un sitio, debe haber en él personas dispuestas y dedicadas a conocernos y entendernos.

- *El respeto mutuo no es negociable.* No es probable que lleguemos a apreciar o comprender a todas las personas con las que pasamos nuestro tiempo. Pero sí podremos mejorar el ambiente del aula si entendemos que todos compartimos la necesidad de tener algunos sentimientos comunes, como aceptación, respeto, seguridad, éxito, etcétera. Una lección de vida importante es que, más allá de nuestro género, cultura, ritmo de aprendizaje, idioma, vestimenta y personalidad, todos sentimos angustia, alegría, dudas, satisfacción, es decir, las emociones humanas. Nuestras vidas mejoran cuando se las considera valiosas y dignas de respeto. En un aula diferenciada, el docente ayuda a los alumnos a distinguir entre su impresión por lo que alguien hizo y el valor de esa persona. Además, los ayuda a aprender a resolver conflictos de maneras constructivas que apunten al problema en cuestión, sin hacer que ninguna persona o grupo se sienta menoscabado. El respeto rara vez se logra sin esfuerzo. El docente es inevitablemente el catalizador de ese esfuerzo. Es importante recordar que el humor juega un papel central en un aula acogedora y respetuosa; no así el sarcasmo ni las palabras punzantes.
- *Los alumnos se sienten seguros en el aula.* La seguridad presupone la ausencia de peligro, no sólo físico sino también emocional. Los alumnos de una clase diferenciada deben saber que está bien pedir ayuda cuando se la necesita, que está bien decir que no saben algo, que una pregunta honesta recibirá una respuesta honesta, que no habrá gestos de impaciencia cuando alguien exprese algo que parezca insólito o evidente, que la ideas incipientes tendrán ocasión de ser desarrolladas, y así sucesivamente. La seguridad implica que si al ensayar una nueva destreza hago un esfuerzo o arriesgo una idea creativa, no me tomarán por tonto o insensato. La seguridad se da cuando nos sentimos aceptados como somos y valorados lo suficiente como para que quieran ayudarnos a ser aun mejores.

- *Existe una expectativa generalizada de crecimiento.* La meta, en un aula diferenciada, es ayudar a cada estudiante a crecer todo lo posible, tanto en sus habilidades generales como en sus talentos específicos. El docente se entusiasma con el crecimiento de cada alumno y con el de toda la clase. Los estudiantes aprenden a planear su propio crecimiento y a hablar sobre sus metas de aprendizaje y los medios para alcanzarlas. Todo crecimiento es digno de atención. En un alumno, el crecimiento podría significar que por fin comienza a entender el concepto de las fracciones, y en otro, que percibe la relación entre las fracciones, los decimales y la resta. En un aula diferenciada, el crecimiento de cada uno de los alumnos es motivo de celebración, y no es ni más ni menos valioso que el de otro.
- *El docente apunta al logro de las expectativas.* A veces, la escuela se caracteriza por encarar la enseñanza como si fuera una especie de juego, en el que se trata de ver si el docente puede formular una pregunta o diseñar un ejercicio de examen que haga tropezar a los estudiantes, y así "ganarles". En una clase diferenciada, el objetivo del docente es determinar dónde está cada alumno en el camino hacia las metas de aprendizaje y luego proporcionarle experiencias didácticas que lo hagan ir más allá, y con mayor rapidez, de lo que le resulta fácil y cómodo. Cuando un estudiante ponga real empeño en una tarea, el docente se asegurará de brindarle el respaldo necesario para ayudarlo a lograr una meta que parecía no estar del todo a su alcance. Este tipo de ayuda suele llamarse "andamiaje". En la Figura 4.1 se enumeran algunos tipos habituales de andamiaje empleados en las aulas. Se denomina andamiaje a todo tipo de ayuda necesaria para que cualquier estudiante avance de un nivel dado de conocimientos y destrezas al siguiente. En una buena clase diferenciada, el docente eleva continuamente las expectativas de logro de cada alumno, haciendo luego lo necesario para ayudarlo a dar el próximo paso.

Figura 4.1
Andamiaje: proporcionar el apoyo necesario para que el estudiante supere desafíos escolares*

- Directivas que aporten mayor –o menor– estructura
- Grabadores para facilitar tareas de lectura y escritura que están fuera del alcance de los alumnos
- Gráficos para ayudar a interpretar textos
- Reiteración o ampliación de lo enseñado
- Ejemplificación
- Criterios claros para el logro de las expectativas
- Compañeros de lectura (con directivas apropiadas)
- Registros de doble entrada (a un nivel de desafío apropiado)
- Estrategias de estudio de textos
- Enseñanza a través de múltiples modalidades
- Manipulación de materiales (cuando sea necesario)
- Adaptación de textos al nivel de lectura de los alumnos
- Utilización de guías de estudio
- Utilización de organizadores



* "Desafíos escolares" son ejercicios o tareas que están levemente por encima del nivel en el que el alumno se siente cómodo.

Recuerde que ese próximo paso no será el mismo para todos, y que todos los alumnos requieren de un andamiaje para avanzar.

• *Prevalece una nueva clase de equidad.* Solemos considerar que la equidad en un aula significa tratar a todos de la misma manera. En una clase diferenciada, la equidad debe redefinirse. Aquí, ser equitativo implica tratar de asegurarse de que cada alumno obtenga lo que necesita a fin de crecer y lograr resultados satisfactorios. Docente y estudiantes por igual son parte del equipo encargado de garantizar que la clase funcione bien para todos.

• *Docente y estudiantes colaboran para lograr el crecimiento y los logros mutuos.* En un aula diferenciada, como en una familia numerosa, cada uno tiene que hacerse responsable de su propio bienestar y del de los demás. En este tipo de ámbito, si bien el docente es sin duda el líder del grupo, los estudiantes pueden ayudar a elaborar modalidades de trabajo, contribuir a resolver problemas

y perfeccionar los hábitos, prestarse ayuda mutua, mantenerse al día en sus estudios, etcétera. Diferentes alumnos estarán en condiciones de asumir distintas cuotas de responsabilidad en un momento dado, pero a todos hay que orientarlos a que tengan más responsabilidad e independencia como estudiantes y como miembros de una comunidad de aprendizaje. Esto no sólo es esencial en el aula, sino también necesario para salir adelante en la vida.

El docente crea el ambiente en el aula. Es una gran responsabilidad y una excelente ocasión para ayudar a los alumnos a encaminar sus vidas. Los docentes, como todas las personas, tenemos algunos días buenos y otros que preferiríamos olvidar. Aunque nunca logremos hacer todo lo posible para crear un ambiente positivo en el aula, tal como lo haríamos si pudiéramos predeterminar los acontecimientos, sí podemos dar un ejemplo cada vez mejor de lo que buscamos que aprendan los alumnos: a trabajar con alegría, disfrutar la compañía de los demás, ser bondadosos y demostrar afecto. Estas cosas ayudan a los estudiantes a llevar una vida más sana y gratificante. Y el empeño en lograrlas ayuda al docente a ser más sabio como persona y más eficaz como profesional.

PAVIMENTAR EL CAMINO AL RESPETO Y AL ÉXITO

Hay dos recomendaciones prácticas para lograr un ambiente de aprendizaje positivo en el aula diferenciada que complementan la orientación más teórica hasta ahora ofrecida. Ambas indican que los alumnos de una clase diferenciada tienen que saber colaborar.

• *Estimule continuamente a los alumnos a ser miembros activos de un grupo.* Los docentes a menudo trabajamos aislados, por lo que tenemos poca experiencia en el trabajo en equipo. Para saber cómo ayudar a los alumnos a funcionar en grupos pequeños, es conveniente que usted observe el trabajo en equipo en su aula y haga una lista de los aspectos que marchan bien y de los que marchan mal. Luego debe tratar de crear tareas y dar consignas que guíen a los alumnos hacia las modalidades de trabajo más

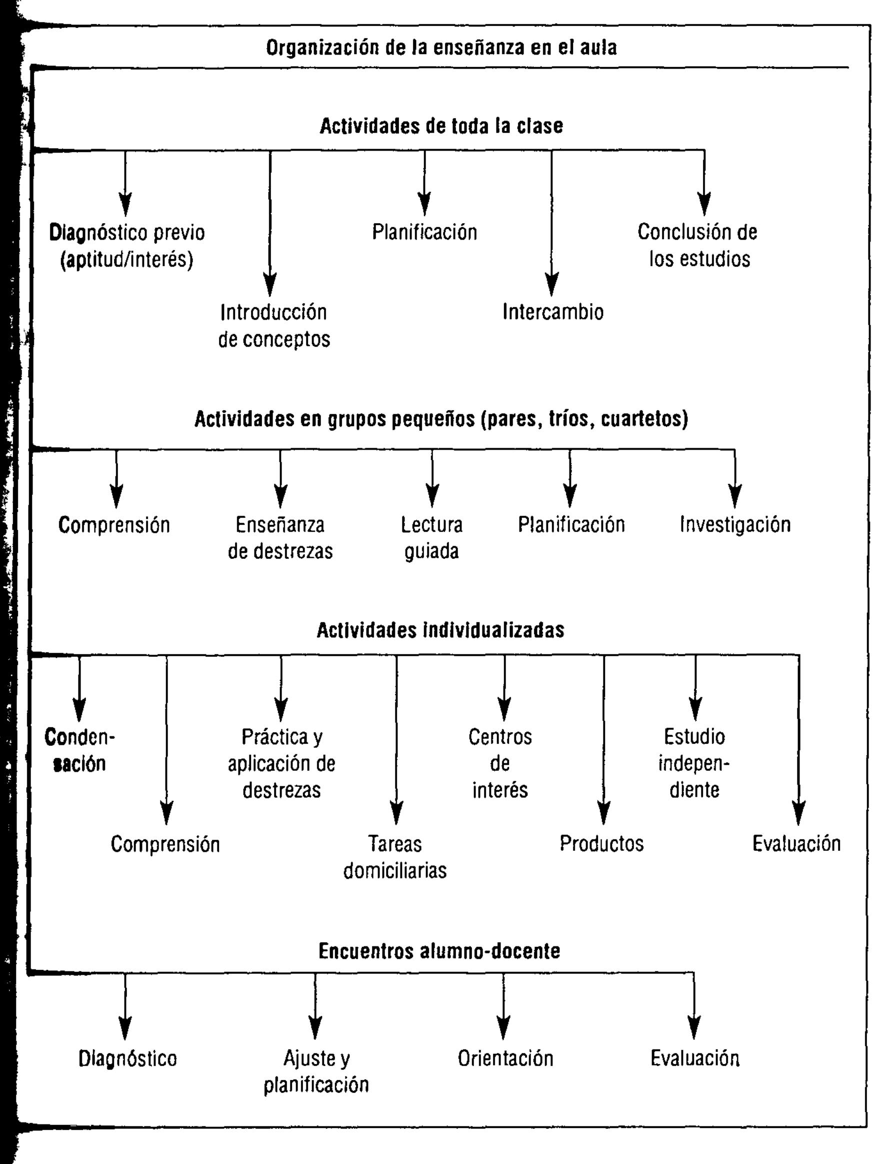
positivas. Recuerde que los estudiantes pueden y deben ayudarlo a formar grupos que sean productivos si usted los alienta a fijar metas, reflexionar y resolver problemas. En la Figura 4.2 se proporcionan algunos lineamientos para el trabajo productivo en equipo. La Figura 4.3 muestra una serie de actividades para distintos tipos de agrupamiento.

En general, recuerde que los grupos funcionarán mejor si los alumnos saben qué hacer, cómo hacerlo, qué se espera de los miembros del equipo y cuáles serán los índices de calidad tanto del proceso como del producto del trabajo. También tenga en cuenta que una tarea eficaz requiere que cada miembro del grupo haga un aporte significativo. Esto difícilmente ocurrirá si algunos integrantes del equipo conocen todas las respuestas y poseen las destrezas necesarias, y otros tienen un grado notoriamente menor

Figura 4.2
Lista de verificación del docente para el trabajo del grupo

- ☑ Los alumnos comprenden los objetivos de la tarea.
- ☑ Los alumnos entienden qué se espera de cada uno para que el grupo funcione bien.
- ☑ La tarea es congruente con los objetivos (conduce a los alumnos hacia lo que deben saber, entender y ser capaces de hacer).
- ☑ La tarea resulta interesante para la mayoría de los alumnos.
- ☑ La tarea requiere que cada miembro del grupo haga un aporte importante basado en sus destrezas e intereses.
- ☑ La tarea tiende a ser exigente para el grupo y sus miembros.
- ☑ La tarea requiere una auténtica colaboración a fin de lograr una comprensión compartida.
- ☑ Los tiempos son acelerados (pero no rígidos).
- ☑ Los individuos son responsables de conocer todas las facetas de la tarea.
- ☑ Hay una "salida" para los alumnos que no están funcionando bien con el grupo.
- ☑ Hay instancias de enseñanza a cargo del docente o de los pares y supervisión en proceso.
- ☑ Los alumnos saben qué hacer a continuación, tras completar su trabajo con un alto nivel de calidad.

Figura 4.3
Serie de actividades en un aula diferenciada



de destreza y conocimientos. Los grupos no deben establecer un sistema de castas en el que algunos alumnos siempre son los aleccionadores y otros, los aleccionados. También recuerde disponer de una "salida" digna del grupo para el alumno que, por el momento, no pueda funcionar bien dentro de él aun con su ayuda y la del equipo. La alternativa no debe ser un castigo, sino la posibilidad de trabajar en otro ámbito en el que tenga más posibilidades de salir adelante.

• *Planifique agrupamientos flexibles.* En un aula diferenciada, usted a menudo diseñará tareas basadas en su opinión personal acerca de cuáles son las aptitudes y el interés de los alumnos, así como del modo en que aprenden mejor. En esas ocasiones, seguramente asignará usted mismo la tarea más apropiada para cada alumno. Otras veces, tal vez quiera que los estudiantes discutan rápidamente una idea con el compañero de al lado o con otro que se les indique. O bien podría ser más conveniente que dispongan los pupitres en círculos y trabajen de a cuatro. En muchos casos, los alumnos pueden elegir a sus compañeros de trabajo, o quizá necesiten o prefieran estudiar solos.

Al utilizar una variedad de estrategias de agrupamiento, usted podrá adecuar las tareas a los estudiantes cuando sea necesario, así como observarlos y evaluarlos en una diversidad de agrupamientos y condiciones. Esta flexibilidad también contribuye a que los alumnos no se sientan "atornillados" a un rincón determinado del aula. Durante el estudio de una unidad, en ocasiones será conveniente que los estudiantes con similar nivel de aptitud trabajen juntos o con el docente. También deberá haber ocasiones en que se propongan tareas destinadas a reunir a alumnos con distintos niveles de aptitud de un modo que resulte provechoso para todos. Algunas veces, estudiantes con intereses similares trabajarán juntos en un área que sea importante para todos, mientras que otras veces se reunirán alumnos con diferentes especialidades para contemplar una idea o tema desde varios ángulos distintos.

En la Figura 4.3 se recomienda a los docentes planificar agrupamientos flexibles al comienzo de una unidad, preguntándose, por ejemplo: ¿en qué parte de esta unidad debería intervenir toda la clase?, ¿en qué momento debo planificar actividades en equipo?, ¿cuándo es más provechoso que los alumnos estudien en forma individual?, ¿cuándo debería reunirme con cada uno? El agrupamiento flexible es un componente esencial del respeto por todos los estudiantes, el reconocimiento de las diferencias individuales, la colaboración, la enseñanza orientada al logro de las expectativas y la cooperación en un aula diferenciada.

* * *

El próximo capítulo presenta varios ejemplos del modo en que docentes de diferentes grados y materias han utilizado estos lineamientos para transformar su rol en el aula.

Capítulo 5

Una mirada al interior de algunas aulas diferenciadas

No existe ninguna receta para la diferenciación. Los docentes implementan clases diferenciadas de diversas maneras, según su propia personalidad, la materia que enseñan, el grado y los perfiles de aprendizaje de sus alumnos. Estos docentes, no obstante, tienen dos cosas en común: la certeza de que los alumnos difieren en sus necesidades de aprendizaje y la convicción de que las clases en las que los estudiantes participan activamente, toman decisiones y resuelven problemas son más naturales y eficaces que las aulas donde los alumnos son receptores pasivos de información.

Aunque no hay ninguna fórmula para diferenciar, es útil echar una mirada al interior de algunas aulas diferenciadas para tener una idea de cómo puede aplicarse la diferenciación. El siguiente "recorrido" abarca modalidades apropiadas para todos los grados y materias.

LA SEÑORITA CLARA Y SU CLASE DE PRIMER GRADO

Estamos a comienzos de la primavera, y los alumnos de la señorita Clara muestran una amplia gama de niveles de lectura y crecientes intereses en muchos temas distintos. Un modo en que la maestra atiende esta variedad es implementando un pro-

grama de lectura flexible.[2] Todas las semanas, anuncia el cronograma de lectura. Cada alumno busca su nombre en la planilla y acude a la parte del aula asignada, en los horarios programados. En el transcurso de la semana, los alumnos practican lectura de cinco o seis maneras distintas. Siempre hay ocasiones en que toda la clase se reúne para escuchar un cuento y comentarlo, o leer partes del relato en voz alta. A veces, un grupo pequeño de alumnos se reúne con la maestra para hacer prácticas de lectura o comprensión, o para hablar sobre la lectura por el mero placer de compartir ideas. En otras ocasiones, los alumnos se reúnen con compañeros para leer sobre un tema de mutuo interés, independientemente de sus aptitudes para la lectura. Puede haber libros de distintos niveles de dificultad sobre el mismo tema, o los alumnos podrían leer diversas partes del mismo material. Los estudiantes también leen solos: a veces revisan cajas con libros sobre diversos temas en busca de alguno que les interese, y a veces recurren a otras cajas que están marcadas con colores según el nivel de dificultad de los libros que contienen. En ocasiones, se reúnen dos estudiantes para leer en voz alta: pueden turnarse en la lectura o la maestra podría indicarles que lean "a coro" para que el que lee mejor guíe al que no lo hace tan bien. Este tipo de programa de lectura flexible permite al docente abordar necesidades específicas, alentar la exploración de temas de interés, hacer que los alumnos compartan tanto sus destrezas como sus intereses con un amplio espectro de compañeros y ejercitar la lectura en simultáneo con toda la clase.

LA SEÑORITA MARTA Y SUS ALUMNOS DE TERCER GRADO

La señorita Marta utiliza varias estrategias de diferenciación, pero una que le resulta especialmente cómoda es el empleo de

2. El lector encontrará más información sobre algunos enfoques flexibles de la lectura en *Guided Reading* (Fountas y Pinnell, 1996); *Matching Books to Readers, Using Leveled Books in Guided Reading, K-3* (Fountas y Pinnell, 1999), y *Reader's Workshop: Real Reading* (Haggerty, 1992).

centros de aprendizaje y centros de interés. Basada en el supuesto de que todos los alumnos deben recibir la misma información, esta maestra antes creaba esos centros para que cada niño rotara por todos ellos. Pero ahora, tras diseñar una variedad de centros sobre la base de los perfiles de aprendizaje de sus alumnos, la señorita Marta los asigna de acuerdo con su diagnóstico formal e informal de la aptitud de cada estudiante. Aun cuando se les asigna a un centro de aprendizaje predeterminado, los alumnos pueden tener opciones de estudio que respondan a sus intereses y preferencias.

Un día, por ejemplo, todos deberán asistir a uno de los dos centros de aprendizaje de lectura y escritura. En ambos se abordarán aspectos relativos a biografías que han leído los estudiantes. En cada centro, los alumnos pueden optar entre trabajar solos o con un compañero o un grupo de tres o cuatro integrantes de ese centro. En uno de los centros, los alumnos escogen un personaje sobre el que han leído y elaboran un cronograma de sus primeros años de vida, seleccionando los acontecimientos que les parecen más relevantes. Luego eligen entre: redactar una explicación de los sucesos seleccionados, ilustrarlos en forma de historieta o dramatizarlos. Cualquiera sea el modo que escojan los alumnos para expresar sus conocimientos, el objetivo será determinar los aspectos cruciales en la vida de la persona sobre la que leyeron. En el otro centro de lectura y escritura, que es de mayor complejidad, los estudiantes seleccionan una de las biografías leídas y también un cuento sobre una persona joven. Luego escriben acerca de algunos hechos que hayan vivido ellos y otros compañeros. Por último, tras buscar en los tres textos los temas en común acerca del proceso de convertirse en adulto, diseñan un medio de mostrar cómo se desarrollan esos temas en cada texto. La señorita Marta les ofrece tres sugerencias: un diagrama temático, una matriz o conversaciones entre el sujeto de la biografía, el personaje de ficción y un alumno de tercer grado.

Algunos estudiantes asisten a uno de los centros a primera hora del día y luego hacen tareas diferenciadas de matemáticas en sus pupitres. Otros practican esta combinación de actividades en el orden inverso.

También hay *focos de interés* para los alumnos durante la semana. Funcionan al mismo tiempo que los correspondientes a las

biografías y en algunos de ellos los niños pueden explorar técnicas de dramatización, aprender a dibujar historietas para avisos publicitarios y dibujos animados, o utilizar un CDrom a efectos de averiguar algo más sobre un personaje que les interese. La señorita Marta también ofrece centros de interés sobre temas científicos y matemáticos. Los alumnos eligen a cuáles asistir. La mayoría de estos centros, en el aula de la señorita Marta, funciona durante dos semanas o más.

EL MAESTRO BLACKSTONE Y SUS ALUMNOS DE SEXTO GRADO

El maestro Blackstone enseña ciencias y matemáticas. Esta semana, sus alumnos están estudiando el principio de inercia. Para presentar esta unidad, prepara una explicación introductoria para toda la clase, con el fin de asegurarse de que todos los alumnos capten las ideas fundamentales. Luego, los estudiantes aprenden algo más sobre la inercia trabajando en uno de los dos laboratorios destinados a ayudarlos a entender, analizar y aplicar los principios importantes relativos a la unidad. En uno de los laboratorios se aborda un problema más multifacético, complejo y ambiguo que en el otro. El docente asigna a cada alumno al laboratorio que le parece más adecuado de acuerdo con sus observaciones de los estudiantes, los diálogos mantenidos durante la clase introductoria y el contenido de las "tarjetas de salida", donde los alumnos hicieron un resumen de lo que aprendieron sobre la inercia al final de la clase.

Después de los laboratorios, los estudiantes rinden una prueba para evaluar el grado en que han aprendido los principios clave a partir de la actividad de toda la clase y de los laboratorios diferenciados. Los que demuestran dominar esos principios pueden iniciar, por ejemplo, un proyecto sobre técnica misilística, ya sea solos o con uno o dos compañeros que también los dominan. Los que todavía no los aprendieron del todo, emprenden otro proyecto sobre el mismo tema que es más estructurado y les exige repasar y aplicar los principios clave. El maestro Blackstone trabaja con este grupo de alumnos, orientándolos de modo que puedan aplicar conocimientos importantes. También supervisa el proyecto del grupo de estudiantes más avanzado, alentándolos a profundizar sus ideas y evitando el mero rol de "corrector".

Debido a que trabaja con grupos pequeños gran parte del tiempo, el maestro Blackstone llega a conocer bien a sus alumnos y a saber cómo piensan. Dado que se entusiasma tanto con la materia que dicta como con sus alumnos, todos los integrantes de la clase ven con agrado la oportunidad de trabajar directamente con él.

LA PROFESORA JEFFRIES Y SUS ALUMNOS DE HISTORIA DE OCTAVO GRADO

La profesora Jeffries está empeñada en ayudar a sus alumnos a ver que la historia es una asignatura viva, y a tal fin les propone proyectos de investigación que los alientan a explorar temas comunes en la historia a través del tiempo y el espacio. Así, diseñó un proyecto para ayudarlos a investigar lo que sucedía durante la Guerra Civil en Virginia, la ciudad en la que viven. En el inicio del proyecto, todos los alumnos leen materiales en clase, ven videos y consultan en la biblioteca. Durante estas actividades, cada alumno toma notas en su cuaderno para obtener una base de datos. Luego, cada uno hace una selección de fuentes de un menú de opciones que ha preparado la señorita Jeffries. En sus conversaciones individuales, la docente suele agregar una o dos uentes adicionales a la lista del alumno, basándose en su evaluaón de los intereses y los niveles de lectura y comprensión de ese studiante, y en sus propias impresiones en cuanto a los temas ue podrían gustarle. Los alumnos también tienen que encontrar menos una fuente de información que no esté en su aula ni en biblioteca de la escuela (la lista de fuentes de la señorita Jeffries cluye varias posibilidades tales como hablar con otros docentes la escuela, entrevistar estudiantes que hayan cursado la mateen años anteriores o acudir a una biblioteca pública o a un useo de los alrededores).

Mientras investigan materiales en clase o en la biblioteca, la esora Jeffries alienta a los alumnos a establecer una cadena

de comunicación para compartir fuentes e ideas que les parezcan interesantes. Los estudiantes también van llevando una lista de temas que podrían abordar para sus investigaciones, como la práctica de la medicina en su ciudad durante la Guerra Civil, la incidencia de enfermedades recurrentes, la economía, la arquitectura y los edificios de la ciudad entonces y ahora, los puestos que ocuparon los habitantes en las fuerzas militares, la política interna durante ese período y la escolaridad o la educación en tiempos de la Guerra Civil. En un plazo de dos a cuatro días, los alumnos eligen dos temas para investigar, como primera y segunda opción, y los presentan a la docente.

La profesora Jeffries, entonces, distribuye a los chicos en grupos según el tema que han elegido y los puntos fuertes de cada uno. A veces forma grupos de cinco o seis estudiantes con habilidades diversas; otras veces reúne alumnos de similar habilidad que tienen intereses en común y trabajarán bien juntos. Esta estrategia de agrupamiento flexible le permite adaptar los proyectos ya sea para los estudiantes adelantados o para los que necesitan más estructura y guía.

Un principio clave en su clase es la importancia del compañerismo, de modo que los integrantes de un grupo están en libertad de recurrir a los de cualquier otro equipo en busca de asesoramiento o ayuda para determinada tarea, como manejar la computadora, dibujar o corregir. La docente también reúne alumnos de distintos grupos, a fin de que intercambien ideas que podrían beneficiar a otros que realizan investigaciones afines. Prevalece un clima de cooperación tendiente al logro mutuo, y no de competencia por algún premio. La profesora Jeffries negocia con sus alumnos la determinación de los criterios para juzgar el contenido, el formato y la calidad de los productos finales. Algunos criterios se aplican al conjunto de la clase, y otros a las tareas grupales o individuales.

La profesora Jeffries puso mucho cuidado al diseñar este proyecto: el mismo incluye responsabilidades claramente definidas y "a la medida" de cada alumno, y también consignas más vagas, no asignadas, que cada grupo debe decidir cómo manejar. Cada alumno tiene la oportunidad de contribuir a la totalidad del proyecto haciendo un aporte individual que le resulte interesante y represente un desafío personal para él. Y todos realizan tareas que los ayudan a mejorar su habilidad para negociar y para trabajar en equipo.

EL PROFESOR BENDER Y SUS ALUMNOS DE MATEMÁTICAS DEL COLEGIO SECUNDARIO

El profesor Bender ha constatado que al comenzar el segundo curso de álgebra, los alumnos tienen diversos niveles de destreza en matemáticas. Algunos parecen captar los conceptos presentados en un capítulo casi antes de leerlo; otros contemplan con expresión de auténtico desconcierto a sus compañeros cuando escriben las respuestas de una tarea en el pizarrón. En algún punto intermedio, están los alumnos que captan las ideas, pero con más lentitud o tras reiteradas explicaciones.

Cuando el docente planificaba la enseñanza para toda la clase respondiendo de un único modo a las necesidades de los estudiantes, comprobó que este método no daba resultado con la mayoría de sus alumnos. Así fue que empezó a concebir su clase de otra manera. Ahora, cuando inicia un capítulo nuevo, les da a los alumnos la oportunidad de "condensarlo", ya sea antes o tres días después de presentar el tema. La "condensación" funciona así: antes o al comienzo del estudio de un capítulo, los alumnos hacen la prueba final del mismo. Los que demuestran competencia pasan entonces a realizar una investigación continua e independiente sobre los usos de las matemáticas en el mundo. El profesor Bender les brinda orientación para llevar adelante sus estudios independientes, pero los alumnos eligen el tema a explorar y diseñan el proyecto. A veces trabajan solos y otras veces en grupos pequeños. El profesor los ayuda a ajustar o enfocar sus planes, según sea necesario.

A los estudiantes les gusta la opción de "condensar" porque les permite estudiar muchos temas que les interesan pero que rara vez tienen oportunidad de examinar en profundidad durante la escuela secundaria, como computación, astronomía, arquitectura, medicina y economía. Los alumnos que realizan estudios independientes pueden trabajar en clase (si no distraen a los de-

más), ir a la biblioteca en horas de clase (si utilizan en forma apropiada este privilegio) o incluso hacer alguna otra tarea durante la clase de matemáticas a fin de tener más tiempo libre para dedicarle a su proyecto después del horario escolar. Cada alumno traza un cronograma de tareas para el proyecto y es responsable de cumplir los plazos y llevar notas de lo que hace y piensa sobre él.

Cuando los demás terminan el capítulo, *todos* los alumnos hacen la prueba final. Esto sirve para verificar que los que condensaron el capítulo mantienen al día sus conocimientos, y que todos entienden el material correspondiente. Antes de esta prueba, el docente suele dedicar dos días a hacer una revisión entre pares, para lo cual forma grupos con habilidades mixtas en las que todos los alumnos resuelven juntos los problemas del repaso.

Para cuando comienza el segundo semestre, algunos alumnos que no estaban tan adelantados como para condensar durante el primer semestre habrán progresado al punto de poder optar ahora por la condensación y el estudio independiente de las aplicaciones matemáticas. A veces, unos pocos alumnos que habían condensado en el primer semestre se sentirán más cómodos si estudian junto con la clase durante el segundo. Y otros estudiantes que emplearon la condensación en el semestre previo volverán a hacerlo en éste, muchas veces para diseñar proyectos independientes que son extensiones de los anteriores.

Cuando el profesor Bender trabaja con los estudiantes que no han condensado, utiliza un plan de estudios dividido en dos partes. Primero, dirige la instrucción a toda la clase para transmitir los principios clave. Luego crea grupos cooperativos a fin de que los alumnos que parecen capaces de aplicar las ideas en forma más o menos independiente puedan probar hacerlo. Los que siguen teniendo dificultades trabajan con él durante la primera parte de cada clase, lo que le permite diagnosticar sus desempeños y ayudarlos a centrarse en los conceptos y destrezas que no han adquirido. Durante la última parte de la clase, mientras estos alumnos hacen tareas prácticas de a pares, el profesor Bender supervisa a los grupos cooperativos que han estado trabajando solos.

El profesor Bender encuentra que este enfoque en tres partes resulta manejable para él y productivo para sus estudiantes.

También ha comenzado a alentar a *todos* sus alumnos a hacer estudios de aplicación de las matemáticas como parte de los trabajos a incluir en su *portfolio* individual. Mientras que los proyectos de algunos pueden no ser tan complejos o exigentes como los de otros, esta actividad brinda a todos los alumnos la oportunidad de ver las matemáticas desde una óptica diferente y explorar sus propios intereses. Algunos estudiantes, por ejemplo, aprenden cómo se emplean las matemáticas, más allá de los libros de texto y de las actividades en el aula, a través de visitas y entrevistas a personas de su comunidad que utilizan las matemáticas en su trabajo.

LA CAJA DE HERRAMIENTAS DEL DOCENTE

Estos cinco docentes utilizan una variedad de estrategias didácticas que los ayudan a adecuar el contenido, el proceso y el producto a las aptitudes, intereses y talentos de sus alumnos. Entre las estrategias descriptas se cuentan los centros de interés y aprendizaje, los grupos cooperativos de habilidades diversas y de habilidades coincidentes, el compañerismo, los criterios negociados, la condensación, las investigaciones independientes y la revisión entre pares. (En el Apéndice se suministra una lista exhaustiva y descriptiva de estas y otras estrategias de enseñanza que son útiles para conducir aulas diferenciadas.)

* * *

El siguiente capítulo ofrece diecisiete "mega-estrategias" que usted puede emplear para alejarse de la enseñanza de "talle único" y disponerse a abordar una enseñanza que proponga desafíos individuales a los alumnos, ofreciéndoles una variedad de formas de estudiar y aprender.

Capítulo 6

Estrategias para manejar un aula diferenciada

A muchos docentes, la incertidumbre respecto de cómo manejar un aula diferenciada los atemoriza al punto tal de impedirles tratar de enseñar basándose en los diversos intereses y necesidades de sus alumnos. Muchos no reconocen lo diestros que son para atender múltiples señales y desempeñar una variedad de roles. Las mismas destrezas que ayudan a los docentes a obtener buenos resultados en el complejo ambiente de un aula también pueden servirles para alcanzar sus metas en una clase diferenciada.

VENTAJAS PARA ALUMNOS Y DOCENTES

Como decía Piaget (1969), "La angustiosa dificultad de la pedagogía, como de la medicina y otras ramas del conocimiento que participan a la vez del arte y la ciencia, es, de hecho, que los mejores métodos son también los más difíciles" (pág. 69). Aunque manejar un aula diferenciada no siempre es fácil, orientarse en esa dirección tiende a mejorar la adecuación de la escuela a los alumnos. También hace que la enseñanza resulte más satisfactoria y estimulante.

MANEJAR UN AULA DIFERENCIADA: LOS ASPECTOS BÁSICOS

Suele haber desafíos que vale la pena enfrentar, esfuerzos que al docente le conviene hacer. Aquí le ofrecemos diecisiete estrategias clave que usted podrá emplear al encarar el reto de diseñar y manejar una enseñanza diferenciada para sus alumnos.

1. *Tenga un fundamento firme para diferenciar la enseñanza sobre la base de las aptitudes, intereses y perfiles de aprendizaje de los estudiantes.* Luego tenga la costumbre de compartir sus ideas con los alumnos y los padres. Así como los docentes a veces necesitan ayuda para concebir nuevas imágenes mentales de las aulas como lugares fluidos que ofrecen muchos caminos de aprendizaje, lo mismo ocurre con los alumnos y los padres. Si usted los ayuda a entender y apoyar su nueva visión del aula, podrán adaptarse a ella. Sin su ayuda, tal vez sientan que usted está "transgrediendo las reglas del juego" y se muestren confusos o reacios. Esta estrategia de comunicación es tan importante que en el siguiente capítulo se describirá cómo puede prepararse usted mismo, y preparar a los alumnos y sus padres, para un aula diferenciada centrada en los estudiantes.

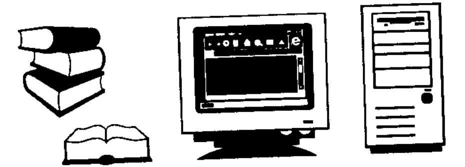
2. *Comience a diferenciar a un ritmo que le resulte cómodo.* Algunos docentes ya hacen frecuentes ajustes en el currículo y la enseñanza para contemplar las diferencias existentes en sus clases. Con algunas guías adicionales, estos docentes están listos para avanzar con rapidez hacia la enseñanza diferenciada. Otros, que tienen menos experiencia o confianza, deben dar pasos más lentos. En esto hay un fuerte paralelismo con lo que sucede con los alumnos: algunos corren como gacelas al ejecutar una tarea dada, y otros tienen que moverse a un ritmo más mesurado. Lo que importa es que los alumnos –y los docentes– avancen desde sus respectivos puntos de partida, y no que todos procedan del mismo modo.

Es posible que usted acepte fácilmente la perspectiva de trabajar con una variedad de recursos de aprendizaje, como diferentes textos, materiales complementarios de distintos niveles, diversos programas de computación o supervisión entre pares. Tal vez le resulte más cómodo, en cambio, utilizar un único texto pero per-

mitir que algunos alumnos lo estudien con más rapidez, o diferenciar las actividades para que cada uno –a su propio ritmo– entienda las ideas expuestas en el texto. O podría resultarle más sencillo diferenciar las producciones que harán los alumnos. Quizá se incline por crear grupos pequeños con tareas adaptadas a la aptitud, el interés o el talento de cada uno de ellos. O tal vez prefiera empezar por aprender a usar grupos en su aula y al principio los implemente sin variar las tareas, para adquirir destreza y confianza en la conducción del trabajo en equipo. Si usted enseña varias materias, podría probar diferenciar primero en la que más le gusta. Si tiene distintas clases cada jornada, quizá le convenga empezar por la que encuentra más fácil de enseñar. Determinar su grado de disposición y comenzar desde allí es tan importante para usted como para sus alumnos. No comenzar es un modo seguro de evitar el progreso, mientras que abarcar demasiado conduce al desaliento y el fracaso. Comience por donde pueda y programe su propio progreso. En la Figura 6.1 se enumeran algunos métodos de diferenciación que toman menos tiempo de preparación para el docente y otros que le demandan más. Un procedimiento para ir sintiéndose más cómodo con la diferenciación sin agotarse en el intento consiste en aplicar durante un año algunas estrategias simples que le resulten fáciles de emplear, y luego agregar a su repertorio otra más compleja por cada semestre o unidad. Durante el segundo año, usted podrá perfeccionar las estrategias que usó en el primero y agregar una o dos más. Con este procedimiento acumulativo, le será posible implementar un aula altamente diferenciada en cuatro o cinco años, sin trastornarse durante el proceso.

3. *Actividades cronológicamente diferenciadas para apuntalar el desempeño de los estudiantes.* Algunos estudiantes pueden trabajar en grupo o de manera independiente durante largos períodos. Otros tienen menor resistencia. Al diseñar tareas, usted deberá tener presentes dos cosas: (1) el tiempo asignado para una tarea debe ser un poco más breve que el lapso de atención de los alumnos que han de realizarla, y (2) los alumnos adelantados suelen tener lapsos de atención prolongados. Cuando elabore tareas para estudiantes con gran interés y habilidad en determinada área, concédales más tiempo de la clase, del día o de la semana que el pre-

Figura 6.1
Comience despacio, ¡pero comience!



Diferenciación con baja complejidad

- Elecciones de libros
- Opciones para las tareas domiciliarias
- Empleo de compañeros de lectura
- Plazos variados
- Círculos de preguntas
- Ritmo variado con opciones de anclaje
- Fijación de metas entre alumnos y docente
- Trabajo individual/grupal
- Explicaciones desde lo general a lo particular y viceversa
- Disposición flexible de los pupitres
- Programas de computación variados
- Diseño día por día
- Materiales complementarios variados
- Opciones de diversos modos de expresión
- Andamiaje variado sobre el mismo elemento organizador
- Proyectos de "Hagamos un trato"
- Tutoría en computación
- Trabajo en parejas según aptitud, interés y perfil de aprendizaje
- Colaboración, independencia y cooperación
- Actividades de final abierto
- Minitalleres para repasar o ampliar destrezas
- Alternancia
- Criterios negociados
- Investigaciones por interés
- Juegos para practicar dominio de información y destreza
- Múltiples niveles de preguntas

Diferenciación con alta complejidad

- Actividades y laboratorios diferenciados
- Producciones diferenciadas
- Estudios independientes
- Múltiples textos
- Diagnósticos alternativos
- Contratos de aprendizaje
- 4-MAT (4 enfoques sobre una tarea)
- Opciones para inteligencias múltiples
- Condensación
- Ortografía según aptitud
- Puntos de entrada
- Elementos organizadores variados
- Charlas combinadas con organizadores gráficos
- Tutorías de la comunidad
- Grupos de interés
- Centros diferenciados
- Centros de interés
- Agendas personales
- Círculos literarios
- Estaciones
- Enseñanza compleja
- Investigación en grupo
- Materiales grabados
- Equipos, juegos y torneos
- Cuadros de opciones
- Acertijos
- Simulaciones
- Aprendizaje basado en problemas
- Matrices de desempeño
- Formatos de lectura flexibles
- Formatos de escritura centrados en el alumno

visto para las tareas de los alumnos que no tienen igual interés o talento en esa área. Una meta a alcanzar es que, con el tiempo, todos los estudiantes mantengan la concentración en las tareas durante lapsos más largos que al comienzo. La clave para alcanzar esa meta es la sensación de que obtienen resultados.

4. *Utilice una actividad alternativa con función de "anclaje" que le deje tiempo libre para atender a sus alumnos.* La "discontinuidad temporal" es una realidad en un aula diferenciada. El objetivo del docente no es que todos terminen las tareas al mismo tiempo, ya que algunos alumnos inevitablemente las acabarán antes que otros. Proponer actividades específicas a las que los estudiantes pasen automáticamente cuando hayan completado una tarea asignada, sirve tanto para mantener un ambiente de trabajo productivo como para asegurarse de que todos utilicen provechosamente el tiempo. En casi todas las aulas, los alumnos, de vez en cuando, realizan actividades como leer, escribir, organizar un *portfolio* y ejercitarse (ortografía, computación, operaciones matemáticas o vocabulario). Estos ejercicios pueden emplearse como "actividades de anclaje" optativas para los alumnos que han completado satisfactoriamente las tareas asignadas. Comience por enseñarle a toda la clase a realizar estas actividades de manera independiente y en silencio. Luego haga que la mitad del grupo realice una actividad de anclaje (que puede ajustarse a la aptitud y el interés de cada alumno) mientras la otra mitad aborda una tarea diseñada específicamente para satisfacer sus necesidades. Esto lo ayudará a no sentirse tan fragmentado al principio, pues una parte considerable de la clase estará haciendo un trabajo en gran medida autodirigido, y usted quedará libre de guiar a los alumnos en la nueva y "menos predecible" tarea. Más adelante, podrá rotar las consignas, haciendo que el grupo que antes realizó la actividad de anclaje pase ahora a la tarea específica y viceversa. Luego, cuando se sienta listo, usted puede hacer que un tercio de la clase emprenda una actividad de anclaje y los otros dos tercios hagan tareas específicas diferenciadas. Todo tipo de combinación es posible. Utilice la que le parezca mejor para adaptarse, usted y sus alumnos, a un medio con múltiples caminos al aprendizaje. Finalmente, su objetivo es que todos entiendan que, cuando han terminado una tarea asignada, deben pasar

automáticamente a una actividad de anclaje y desempeñarla con esmero y concentración.

5. *Elabore y transmita cuidadosamente las instrucciones.* Dar múltiples directivas al conjunto de la clase confunde y exige prestar demasiada atención a quién tiene que hacer cada tarea. Una alternativa mejor es elaborar y entregar fichas o planillas de tareas a individuos o grupos. Otra opción es explicar un trabajo a algunos alumnos responsables, para que luego puedan transmitir las instrucciones a sus grupos. También es útil grabar las directivas, sobre todo si son complejas, de modo que los estudiantes puedan volver a escucharlas cuando lo necesiten. Las instrucciones grabadas también son prácticas para los estudiantes con dificultades para leer o establecer secuencias. Asegúrese de redactar cuidadosamente las instrucciones, de prever los problemas que podrían tener los estudiantes y de equilibrar claridad y desafío. Cuando las directivas impliquen cambios de lugar de los alumnos en el aula, establezca un límite de tiempo para efectuarlos (lo más breve posible, pero no tanto como para obligar a los chicos a salir corriendo), con pautas precisas en cuanto a cómo desplazarse en orden.

6. *Agilice la asignación de los estudiantes a los grupos o áreas de trabajo.* Es tedioso y complicado ir nombrando de a uno a los alumnos para enviarlos a las diversas áreas o grupos de trabajo. Le resultará más práctico mostrar listas de nombres por color o grupo en una diapositiva, indicando los lugares correspondientes a cada grupo y color. Poner carteles en la pared también es útil, sobre todo para los grupos que seguirán por más tiempo. Para los alumnos de menor edad, puede emplear tableros en los que pinchará tarjetas con sus nombres, lo que le permitirá "mudarlos" de un lugar a otro con facilidad.

7. *Tenga una "formación de base" para los estudiantes.* Comenzar y terminar la clase con los alumnos sentados en una "formación de base", o sea, cada uno en su sitio asignado, le permitirá organizar los trabajos y materiales con más eficacia cuando se prevean cambios de lugar durante la clase. En las aulas de la escuela media y secundaria, esto también le posibilitará verificar la asistencia sin "pasar lista".

8. *Asegúrese de que los alumnos sepan cómo obtener ayuda cuando usted esté ocupado con otro compañero o grupo.* Puede enseñar a los alumnos a trabajar cooperativamente indicándoles que pidan ayuda a un compañero cuando se "traben". Algunas aulas tienen un escritorio para el "experto del día", donde se sientan uno o más estudiantes especialmente diestros en la tarea de la jornada y actúan como asesores. (Los docentes avezados se aseguran de que muchos alumnos actúen como "expertos" en distintas tareas: pueden encargarse de chequear resultados, corregir redacciones, contestar preguntas sobre las directivas o los textos y ayudar con las tareas de dibujo o construcción.) Otra posibilidad es que los alumnos procuren "destrabarse" con el método de "pensar por escrito" en sus cuadernos. Asegúrese de que sepan cuándo está bien –o no está bien– recurrir a usted en busca de ayuda, y que conozcan y empleen varias opciones si necesitan asistencia cuando usted está ocupado. Para tener un buen dominio de una clase diferenciada, sus alumnos deben saber que nunca está bien limitarse a esperar que los ayuden ni tampoco interrumpir a otros.

9. *Reduzca el ruido al mínimo.* Cuando los alumnos están activos en un aula, hacen ruido. No es conveniente que el ruido se vuelva molesto o cause distracción. Desde el principio del año, oriente a los alumnos a trabajar con sus pares en silencio. Enséñeles a susurrar o hablar en voz muy baja. Utilice una señal (como prender y apagar la luz rápidamente) para indicarles que deben bajar el volumen de la conversación. Encargue a un alumno de cada grupo que controle el nivel de ruido y les recuerde a los compañeros que deben hablar en voz baja. A algunos estudiantes los distrae mucho el ruido, por lo que convendría ubicarlos en un sector más silencioso del aula. Si eso no es posible, tal vez les resulte útil usar auriculares (aparatos de uso común en los salones con cabinas de audio). También sirven los tapones de oídos como los que se usan en los aviones. Recuerde conversar con los alumnos acerca de cómo equilibrar sus necesidades de hablar y de concentrarse, y permítales contribuir a encontrar otras maneras de preservar ambas.

10. *Planifique la entrega de tareas de los estudiantes.* Hay veces, en un aula diferenciada, en que se realizan múltiples tareas al mismo tiempo, y varios alumnos podrían entregar distintos trabajos en un lapso relativamente breve. Que cada estudiante venga a

entregarle a usted la tarea terminada puede ser motivo de distracción. Existen dos estrategias para evitar esa distracción. Primero, recurra a un "experto del día" que revise las tareas a entregar para verificar que estén completas y bien hechas. Si el "experto" considera que está en condiciones de ser entregado, pondrá su firma en el trabajo para que el alumno lo coloque en una caja o fichero rotulado con el nombre de la tarea, o con un ícono apropiado, en un lugar predeterminado del aula. Si el "experto" piensa que el trabajo está incompleto o mal hecho, el alumno deberá rehacerlo.

11. *Enseñe a los alumnos a reacomodar el mobiliario.* Usted puede dibujar tres o cuatro planos del aula con el mobiliario dispuesto de diferente manera en cada uno, y enseñar a los alumnos a trasladar los muebles con rapidez y en silencio para que queden como en el plano indicado (por nombre, número o color). Esto le dará más libertad para flexibilizar la disposición del mobiliario que si tuviera que mover personalmente todos los muebles cada vez que se cambien de lugar. Explique a los alumnos cómo reacomodarlos en forma ordenada y ayúdelos a advertir las ventajas de esos cambios para su trabajo en clase.

12. *Reduzca al mínimo el movimiento "errático".* Los niños necesitan moverse, cualquiera sea su edad. Mantener a cada uno pegado a su pupitre no es indispensable. Por otro lado, tampoco es deseable que pasen demasiado tiempo deambulando en vano. Determine qué grado de movimiento le parece aceptable y haga saber a sus alumnos qué pueden y qué no pueden hacer. Por ejemplo, está bien que vayan a consultar a un "experto del día" si tienen problemas con un ejercicio de matemáticas, pero sólo deberá haber un alumno por vez en el escritorio del experto. O usted podría designar en cada grupo a un encargado de conseguir los materiales necesarios para el trabajo del día, advirtiendo que es el único que podrá levantarse de la mesa, y quizá aclarando que sólo podrá hacerlo el encargado de uno de los grupos por vez. Las directivas deben imponer el grado de estructura imprescindible para posibilitar su trabajo y el de los alumnos, pero no una estructura más rígida de lo necesario.

13. *Promueva la concentración en la tarea.* Explique a sus alumnos que usted valora la concentración en la tarea porque los ayuda a trabajar mejor, le permite a usted también concentrarse en ayudarlos y no distrae a los demás. Asegúrese de aclarar qué entiende por concentración en la tarea. Si sus parámetros son diferentes, los alumnos podrían creer que están haciendo las cosas bien mientras que a usted le parece lo contrario. Quizá le convenga decirles que hará un control diario para ver cómo están usando su tiempo. Usted podría hacer una lista de los alumnos que estén trabajando en clase con especial concentración y poner un signo "más" al lado de sus nombres. Del mismo modo, puede hacer un listado de los que no se concentran en las tareas, ni siquiera con su ayuda y la de los pares, y poner un signo "menos" junto a esos nombres. La mayoría de los alumnos se desempeñará bien la mayor parte del tiempo. Más adelante, usted podrá pasar los signos más y menos a una planilla y poner marcas de "visto" junto a los nombres de los demás alumnos. Casi todos los días, habrá una mayoría de "vistos". Luego puede mostrar a los alumnos los signos que les ha puesto en el lapso de una semana o un mes, para que vean cómo usted está evaluando su concentración. Determinar los patrones de concentración de los estudiantes, además, le brindará a usted una buena información diagnóstica. Podría indicarle que cierto alumno no marcha bien porque las tareas le resultan demasiado difíciles o demasiado fáciles, que otro necesita cambiar de lugar en el aula, o que otro está mejorando en su desempeño.

14. *Tenga un plan para los que "terminan pronto".* Los alumnos que sistemáticamente completan sus trabajos con rapidez y competencia están dando indicios de que las tareas no representan un desafío suficiente para ellos. (Algunos estudiantes brillantes podrían remolonear para que usted no advierta que la tarea les resulta fácil. Esto es más seguro que demostrar la necesidad de algo más complejo.) A veces, en cambio, la tarea es adecuada pero los alumnos simplemente quieren ser los primeros en terminarla. En estos casos, es importante hacerles saber que usted reconoce su competencia, pero le interesa que realicen trabajos de primera calidad. Pídales que señalen qué rasgos serían indicativos de que la tarea en cuestión está bien pensada y ejecutada. Siéntase libre de agregar otros rasgos usted mismo. No acepte tareas que no cumplan esos requisitos.

15. *Elabore un plan para "hacer alto".* Aunque usted emplee el tiempo con flexibilidad en una clase diferenciada, llegará el momento en que necesite poner fin a una lección o unidad. Tal vez haya alumnos que aún no han terminado. Es importante prever cómo va a manejar esa situación. Algunos procedimientos útiles son: avisar de antemano a los estudiantes (uno o dos días antes, por ejemplo) cuándo finaliza el plazo, asignar tareas domiciliarias adicionales para que puedan terminar el trabajo en su casa, utilizar un contrato de aprendizaje o una actividad de anclaje para extender el límite de tiempo o determinar junto con el alumno cómo puede completar él la tarea mientras la clase sigue adelante.

16. *Haga que los estudiantes se responsabilicen por su aprendizaje.* Fomentar la responsabilidad de los alumnos no sólo facilita el manejo de la clase, sino que también ayuda a los chicos a ser más independientes, lo que de por sí es un importante objetivo del aprendizaje. Los alumnos pueden distribuir carpetas y otros materiales, comentar sus respectivas tareas, reacomodar el mobiliario para trabajar en grupo, llevar registros de sus propios trabajos, planear su progreso de acuerdo con las metas establecidas, ayudar a diseñar algunas de sus tareas y hacer sugerencias para mejorar el funcionamiento de la clase. A menudo subestimamos la capacidad de los alumnos para bastarse a sí mismos.

17. *Converse con los alumnos sobre procedimientos en el aula y procesos grupales.* Su "metacognición", es decir, la reflexión en voz alta sobre lo que usted piensa, ayuda a los alumnos a entender sus expectativas y los fundamentos en que se basan. También los ayuda a "adueñarse" de lo que sucede en el aula. La práctica de conversar acerca de lo que todos están experimentando individual y colectivamente es una gran inversión para el futuro, que le permitirá ahorrar más tiempo y esfuerzo, a largo plazo, del que requieren esas conversaciones. Además, le sorprenderá la frecuencia con que los alumnos pueden detectar un problema y encontrarle solución antes que usted. Utilice las observaciones y el pensamiento de los estudiantes para mejorar la actividad del aula.

* * *

Existen muchos otros métodos que son útiles para implementar un aula donde los alumnos realicen una gran variedad de actividades interesantes y atractivas. Comparta con sus colegas las estrategias de manejo de la diferenciación que usted aplica y pídales que le comenten cuáles les dan buenos resultados a ellos.

Capítulo 7

Preparar a los alumnos y a los padres para un aula diferenciada

En un aula diferenciada, algunas de las normas tradicionales se modifican. Los alumnos y sus padres podrían necesitar, al principio, que el docente los ayude a entender y aceptar las novedades en la ambientación y el funcionamiento del aula. Tras un período inicial de incertidumbre, la mayoría de los alumnos y padres suelen responder en forma muy positiva a un ámbito donde todos son tratados como individuos y el aprendizaje es activo e interesante. Este capítulo ofrece algunas estrategias para hacer que los escolares y sus padres se sientan "como en casa" en un aula diferenciada.

INTRODUCIR A LOS ALUMNOS EN LA ENSEÑANZA DIFERENCIADA: EJEMPLO EN UNA ESCUELA MEDIA

La profesora Middleton comienza el año escolar con una noción clara de cómo quiere que funcionen sus clases de Inglés con enseñanza diferenciada. Como sabe que necesita la ayuda de los alumnos a fin de alcanzar esa meta, ha elaborado un procedimiento eficaz para orientarlos hacia el tipo de ámbito que desea para la clase y, al mismo tiempo, conseguir que contribuyan a [illegible]arlo.

En primer lugar, la profesora Middleton les enseña a hacer un gráfico de líneas. Los alumnos eligen frases o adjetivos calificativos y luego los convierten en rótulos que colocan a lo largo del eje vertical. Cada clase elige diferentes términos descriptivos, pero los del extremo superior (los mejores) suelen ser "fabuloso", "de primera" o "súper". Los del extremo inferior (los peores) tienden a incluir "zona de desastre", "para llorar" o "de terror". Los estudiantes también rotulan varios puntos intermedios entre los mejores y los peores. A continuación, la profesora Middleton les pide que pongan términos descriptivos a lo largo del eje horizontal, tales como "bien en escritura", "bien en matemáticas", "bien en fútbol", "bien en lectura", "bien en el aseo de mi cuarto", "bien en ortografía". Luego les pide que agreguen cuatro o cinco términos descriptivos de su propia elección. Para ayudarlos a entender cómo deben puntuar su desempeño en el gráfico, traza uno para ella misma en el pizarrón mientras los alumnos la observan. Allí indica que anda muy bien en escritura, bastante bien en matemáticas, no tanto en ortografía, regular en fútbol y en el aseo de su cuarto, etcétera. Cuando califica su desempeño en cada uno de los términos descriptivos adicionales –"bien en fotografía", "bien en dibujos animados" y "bien en palabras cruzadas"–, comenta su interés en cada área. Los chicos completan sus gráficos como tarea domiciliaria, y cada día de las siguientes dos semanas, tres o cuatro de ellos muestran los suyos en clase. Después, todos los alumnos, agrupados por turnos, cuelgan sus gráficos en una pared vacía del aula.

Unos días más tarde, la profesora Middleton les pregunta qué patrones observan en los gráficos y anota los que mencionan. Los alumnos suelen advertir de inmediato varios patrones, en especial los dos primeros de la siguiente lista:

- Todos dicen que andan bien en algunas cosas y mal en otras.
- Nadie trazó una línea recta diciendo que anda igual en todo.
- Más chicas que chicos dijeron andar bien en ortografía.
- Los chicos de uno de los turnos dijeron andar bien en escritura.
- La mayoría agregó cosas que sabe hacer bien.

La profesora se toma unos minutos para reflexionar sobre las respuestas de los alumnos y luego les hace la siguiente pregunta: "Si ustedes son diferentes en cuanto a lo que hacen bien, incluso dentro de esta materia (algunos dijeron que andaban bien en ortografía y mal en lectura, por ejemplo), ¿qué debo hacer yo al respecto?".

Los alumnos habitualmente responden que tendría que tratarlos de distintos modos de acuerdo con sus diferencias. A menudo sugieren que la meta principal de la docente debería ser ayudarlos a todos a crecer, tanto en sus puntos fuertes como en los débiles. A veces dicen que esto significa que no tendrían que hacer todos las mismas tareas todo el tiempo durante la clase. Algunos grupos de mayor edad hasta le han dado ejemplos concretos, como asignar tareas avanzadas de ortografía a los alumnos que andan bien en esa área, o tareas escritas menos difíciles para aquellos a quienes les cuesta mucho escribir.

En los días siguientes, la profesora Middleton conversa con los alumnos acerca de cómo debe funcionar el aula si se llevan adelante diferentes actividades al mismo tiempo, y ellos la ayudan a establecer las normas para ese tipo de clase. Hablan, incluso, del sistema de calificación y deciden que cada uno debe ser calificado según su propio progreso, y no en comparación con los demás. Los alumnos analizan modos de fijar metas individuales con el docente, de mantener un registro de su propio progreso y de ayudarse uno a otro a alcanzar las metas.

Para concluir esta fase "preparatoria", la profesora Middleton recapitula lo que todos han acordado que es necesario y sintetiza las ideas expuestas en un diagrama que coloca al frente del salón. "En esta aula –les dice– 'actuar bien' significa que todos debemos acatar las reglas de la clase, poner empeño, respetarnos y alentarnos unos a otros. No significa que todos vamos a hacer las mismas cosas todo el tiempo." Les hace saber a sus alumnos que está bien que le digan si quieren abordar determinado tema o proyecto en el que están trabajando otros. "Muchas veces –afirma– podré indicarles cuándo les tocará hacerlo, porque voy a asegurarme de que todos tengan su cuota de 'cosas buenas' y de 'trabajo arduo'."

Poco a poco, los alumnos comienzan a poner en práctica los procedimientos para repartir carpetas, leer libremente, reunirse

de a uno con la docente, hacer práctica de ortografía individualizada, emprender proyectos en equipo, redactar comentarios en grupo, etcétera. Cada día, la profesora Middleton dedica un poco de tiempo a la metacognición: les pide a los alumnos que evalúen brevemente cómo les fue, individualmente y en grupo, en el proceso de alcanzar sus metas operativas y seguir las nuevas normas.

La profesora explica a sus alumnos que algunos días ella asignará las tareas y grupos de trabajo, y otros días podrán elegirlos ellos mismos. También se asegura de emplear todo tipo de agrupamientos. En cierta ocasión, descubrió algo crucial respecto de sus estrategias de agrupamiento cuando escuchó a un alumno decirle a otro: "Me parece que la profesora Middleton se pasa las noches en vela tratando de idear otro modo más de amontonarnos". La docente aprendió no sólo a explicar con más claridad sus estrategias a los alumnos, sino también a hacerlos colaborar con ella para determinar qué resultado les están dando sus actividades.

Ahora recuerda decirles en ocasiones: "Háganme saber si les parece que lo que están haciendo es demasiado difícil o demasiado fácil para ustedes, y lo examinaremos juntos. Podemos hacer cambios cuando los necesitemos".

Otra manera en que les da a los alumnos la oportunidad de colaborar con ella es permitirles elaborar minicontratos para realizar una actividad interesante que han visto o ampliar algo que les gustó especialmente hacer.

En la escuela –como en cualquier otro lado– probablemente no exista nada parecido a un día perfecto, pero la profesora Middleton y sus alumnos tienen muchísimos días muy buenos y unos pocos realmente malos. Su aula es un lugar cómodo, activo y respetuoso, donde la docente y los alumnos trabajan con creatividad.

INTRODUCIR A LOS ALUMNOS Y SUS PADRES EN LA DIFERENCIACIÓN: EJEMPLO EN UN PRIMER GRADO

El maestro Wade envía un cuestionario a los padres, a principios de año, pidiéndoles que le informen aproximadamente a qué edad comenzaron sus hijos a hacer cosas como caminar, hablar, cantar, andar en bicicleta, vestirse solos, etcétera. Traslada las respuestas a un gráfico y, como es previsible, siempre encuentra que en cada actividad, algunos chicos comenzaron mucho antes que otros. En la clase, les pregunta a los alumnos: "¿Les parece muy importante que alguno haya empezado a hablar casi un año antes que otro? Por lo que veo, todos saben hablar ahora". Los alumnos coinciden en que no es ni remotamente tan importante cuándo comenzaron a hablar como el hecho de que todos aprendieron a hacerlo en algún momento. El maestro Wade utiliza esta conclusión para hacer saber a los alumnos que algunos de ellos aprenderán a contar más rápidamente, o a leer bien más temprano que otros. Eso está bien, concuerdan los alumnos, en tanto todos se empeñen en adquirir las destrezas que necesitan.

En las reuniones con los padres, el maestro Wade también habla de lo que habría ocurrido si ellos hubieran obligado a su hijo a caminar antes de que pudiera mantenerse de pie, o a correr antes de saber caminar, o si hubieran entrado en pánico porque el niño de al lado aprendió a caminar y el de ellos no. Los ayuda a ver que la escuela es un reflejo de la vida y que la labor del docente es, en algunos sentidos, como la de los padres. Él puede detectar en qué punto se encuentra el niño en el desarrollo de destrezas, darle ocasiones de afianzar sus próximos pasos, alentarlo y afirmar su progreso. No puede obligarlo a hacer lo mismo que el compañero de al lado. Tampoco, señala, debería hacer callar al estudiante que ya sabe hablar hasta que los demás aprendan a hacerlo. La analogía sirve para que los padres entiendan, durante el curso del año, el razonamiento del maestro Wade cuando diferencia la enseñanza. El docente invita a los padres a que lo ayuden a conocer el grado de desarrollo y los intereses de sus hijos para que juntos puedan promover con eficacia su crecimiento.

AYUDAR A LOS PADRES A APRENDER SOBRE LA ENSEÑANZA DIFERENCIADA

Casi todos los padres ansían que sus hijos aprendan, crezcan, obtengan buenos resultados y se sientan aceptados en la escuela. Una clase diferenciada es el lugar ideal para que esas cosas sucedan. Usted comparte esas metas con los padres de sus alumnos.

Pero el "aspecto" de un aula diferenciada es distinto del que los padres podrían esperar. Usted puede ayudarlos a adquirir una noción clara y positiva de la enseñanza diferenciada y de cómo beneficia a sus hijos. Hágales saber que:

- El objetivo de la enseñanza diferenciada es asegurar que todos crezcan en todas las destrezas y áreas de conocimiento clave, avanzando desde sus propios puntos de partida.
- En un aula diferenciada, el docente diagnostica y monitorea de cerca las destrezas, los niveles de conocimiento y las modalidades de aprendizaje eficaces para todos los alumnos, y luego planifica las lecciones y tareas teniendo en mente esos niveles.
- Una lección diferenciada asignada por un docente refleja su percepción de lo que el niño necesita para acrecentar sus conocimientos y destrezas. Esa percepción es evolutiva y cambiará en el transcurso del año, a medida que el niño crezca y conforme a la información que aporten los padres.
- El docente invita a los padres a venir a la escuela y hablar sobre sus hijos, porque ambas partes tienen perspectivas importantes que compartir. Un docente ve al alumno de manera más amplia, en relación con sus pares de la misma edad y con las etapas del desarrollo. Un padre ve al niño con mayor profundidad en relación con sus intereses, sentimientos y cambios a lo largo del tiempo. Cuando se suman el lente gran angular y el enfoque de primer plano, la imagen del niño se vuelve más completa para todos.
- Una meta, en su clase, es ayudar a cada alumno a convertirse en un estudiante más independiente.

UNA ADVERTENCIA SOBRE LA DIFERENCIACIÓN DE ESTUDIANTES ADELANTADOS Y SUS PADRES

Los padres de estudiantes adelantados tienen fama de ser cargosos. No cabe duda de que algunos lo son (como los de cualquier grupo de alumnos). En su mayoría, sin embargo, sólo quieren lo mejor para sus hijos. Valoran el aprendizaje, aspiran a

que los hijos también lo valoren y desean que la clase sea estimulante y fructífera para ellos. Muchos de estos padres desconfían de la escuela porque sus hijos se han pasado varios años esperando a que los demás aprendan lo que ellos ya sabían. Hay varios puntos importantes a tomar en cuenta al tratar con padres de alumnos altamente capaces (muchos se aplican a la mayoría de los padres).

- *Escúchelos y aprenda de ellos.* Estos padres tienen una historia que contar y quieren que alguien la escuche y se comprometa con el crecimiento de su hijo. Todos los padres deberían recibir este trato en la escuela.
- *Reconstruya su confianza con respecto a que la escuela es adecuada para su hijo.* Cuando vean que usted está dedicado a aprovechar y ampliar los conocimientos, destrezas, talentos e intereses de su hijo, es probable que su escepticismo ceda el lugar a la gratitud.
- *Comprenda la paradoja de ser padre de un niño brillante.* La mayoría de los padres de estudiantes capaces desea que su hijo sea estimulado. Saben que un buen profesor de piano reconoce el talento musical y guía con firmeza al alumno para que desarrolle ese talento. Saben que un entrenador reconoce el talento atlético y empuja al joven a incrementar esa capacidad. Por un lado, los padres de estudiantes brillantes quieren ver ese tipo de desafío en las aulas de sus hijos. Por otro lado, sin embargo, y al igual que sus hijos, es posible que se hayan vuelto adictos al éxito.

Además, son padres, y no les gusta ver sufrir a su hijo. Por eso, a la vez que quieren un desafío para él, también esperan que usted les garantice que ese desafío no implicará ningún riesgo, ningún tropiezo, ningún fracaso. Esos dos deseos son incompatibles. El desarrollo del talento libre de riesgos, el desafío indoloro y el crecimiento sin tensiones son anomalías, si es que existen realmente.

Usted tal vez tenga que ayudar a algunos padres a comprender esto. En tal caso, su mensaje debería ser: "Advierto el potencial de su hijo. Me entusiasma participar en el desarrollo de ese potencial. No puedo prometer que todo será fácil para él. No puedo prometer que siempre obtendrá, automáticamente, las

mejores calificaciones. Lo que sí puedo asegurarles es que tengo conciencia del esfuerzo a realizar y haré todo lo posible para ayudar a su hijo a aprender a esforzarse, a superar obstáculos y, por último, a descubrir que tiene una capacidad mucho mayor de la que creía tener. Mi objetivo no es castigarlo ni conducirlo al fracaso a largo plazo. Por el contrario, sé que seré un docente eficaz si lo ayudo a aprender a enfrentar desafíos y encontrar satisfacción en el esfuerzo. ¿Me ayudarán ustedes a hacerlo?".

• *Prevea la pregunta: "¿Por qué mi hijo tiene que hacer tareas más difíciles?".* Si usted establece el tipo de acuerdo con los padres que se sugirió anteriormente, eliminará muchas discusiones tensas que se producen cuando a un padre le provoca temor que su hijo deba enfrentar desafíos (aunque también le parezca deseable). Aun así, a veces podrán preguntarle por qué las tareas que hace su hijo son "más difíciles" que las de otro chico de la clase.

En un aula diferenciada, las tareas asignadas según la aptitud deben tener un grado de dificultad un poco mayor al nivel de competencia actual de los alumnos. La meta del docente es asegurarse, tanto como sea posible, de que cada alumno tenga que hacer un esfuerzo, y encontrar un sistema de apoyo que conduzca al logro de las expectativas y al crecimiento.

La única respuesta para un padre que pregunta "¿Por qué mi hijo tiene que hacer tareas más difíciles que otro?" es que, en relación con las destrezas y conocimientos del niño, la tarea no es más difícil para él que la de ningún otro alumno en relación con sus respectivas destrezas y conocimientos. Gran parte de la discusión se referirá al hecho de que desarrollar el talento requiere esfuerzo para todos los seres humanos, incluso para los más brillantes. Todos los alumnos deben esforzarse casi todo el tiempo en la escuela. Los estudiantes capaces también tienen que aprender a hacerlo, para convertirse en lo que pueden llegar a ser.

La célebre escritora de libros infantiles Katherine Paterson tiene una frase recordatoria sobre su escritorio: "Ante las puertas de la excelencia, los dioses supremos han puesto empeño" (1981, pág. 3). Aunque quisiéramos lo contrario, no tenemos razones para creer que esto no es verdad.

UNA ADVERTENCIA SOBRE LOS PADRES QUE PRESIONAN A SUS HIJOS

Quizás en menor número que los padres de alumnos brillantes que quieren desafío y comodidad al mismo tiempo, están los que presionan al hijo para que haga tareas demasiado exigentes. También en este caso es bueno que el docente haya previsto esa situación. Cabe la posibilidad, desde luego, de que el padre vea en el alumno una capacidad que está presente pero que no se manifiesta en la escuela. Por esa razón, no es mala idea dejar que el alumno pruebe hacer algo aunque a usted le parezca demasiado difícil para él.

En la vida de todo docente, las anécdotas más atractivas suelen referirse a alumnos que rindieron mucho más de lo esperado. Por otra parte, hay una diferencia entre esperar mucho de un niño y pretender demasiado. Si la tarea es realmente difícil para el alumno, si le provoca tensión y angustia, si lo hace sentirse confuso y dudar de sí mismo en vez de resultarle clara y fortalecer su confianza, entonces es importante ayudar al padre a entender que el aprendizaje declina cuando los alumnos se sienten sobreexigidos, atemorizados y fuera de control. A tal efecto, puede ser útil mantener una conversación similar a la del maestro Wade con los padres de sus estudiantes (véanse págs. 86-87).

También es conveniente que usted ayude al alumno a expresar su tensión y su angustia. El mensaje podría ser más claro para los padres si proviene del niño, antes que de un docente. Además, en un ámbito donde los padres son excesivamente controladores, el hijo suele sentirse incapaz de hablar. Recuperar la palabra y saber defenderse puede ser importante para que el alumno tenga una sensación de poder en su propio mundo.

UNA ADVERTENCIA SOBRE LOS PADRES QUE SE MANTIENEN ALEJADOS DE LA ESCUELA

Hay muchas razones por las que algunos padres se mantienen alejados de la escuela. En algunos casos, su ausencia no crea problemas. En otros, en cambio, los padres ausentes son los que más

necesitaríamos que se acercaran al ámbito escolar de su hijo. Algunos de estos padres no vienen porque la escuela fue un medio hostil para ellos y les cuesta mucho volver a ella. Algunos permanecen apartados porque no hablan el idioma que se utiliza en las reuniones de padres. Algunos tienen demasiadas cargas en su vida como para agregar otra más. Nos equivocamos, como docentes, si presuponemos que a estos padres no les importa la educación de sus hijos. Esto es muy infrecuente, en realidad.

A casi todos los padres, incluidos los que se mantienen a distancia, les importa mucho la escolaridad de sus hijos y la ven como una vía para lograr una vida mejor. Es fundamental que las escuelas y los docentes creen vínculos con estos padres, comunicándose con ellos por todos los medios posibles, incluso –aunque no exclusivamente– haciendo que la escuela sea un lugar más acogedor para ellos. Estos padres necesitan escuchar el mensaje –y ver pruebas concretas– de que creemos en sus hijos. Necesitan enterarse de los logros de los niños y niñas. Necesitan recibir sugerencias específicas sobre lo que pueden hacer para promover el aprendizaje de sus hijos.

También nosotros necesitamos escucharlos. Necesitamos entender mejor la cultura, el idioma, la historia y los sueños del hijo. Necesitamos conocer las historias que el niño cuenta en su casa sobre la escuela, y la opinión de los padres acerca de la mejor manera de ayudarlo a aprender. Tendemos a dar por sentado que todos tienen la misma visión del mundo con la que fuimos criados. Esto no es así. Una óptima comunicación con cada padre nos ayuda a expandir nuestra visión del mundo y a ser mejores docentes.

La buena relación entre el docente y los padres se basa en la comunicación proactiva. Envíe boletines informativos periódicos a los padres, para ponerlos al tanto de las metas de determinados proyectos, de cómo están funcionando diversos procedimientos en la clase, etcétera. Pídales que le transmitan sus opiniones y sugerencias respecto de la diferenciación. Establezca alianzas con los padres, tal como lo hace con sus alumnos, para crear un aula en la que se toma en cuenta a los individuos y se espera mucho de cada alumno.

* * *

En el siguiente capítulo comenzamos nuestro análisis de los procedimientos a llevar adelante, abordando, en este caso, los niveles de aptitud de los alumnos.

Capítulo 8

Procedimientos para planificar clases diferenciadas por la aptitud

Tres características de los alumnos guían la diferenciación: aptitud, interés y perfil de aprendizaje. Sabemos que los estudiantes aprenden mejor si las tareas se adecuan a su destreza y comprensión del tema (aptitud), si les despiertan curiosidad o entusiasmo (interés) y si pueden realizarlas a su manera (perfil de aprendizaje). En este capítulo, y en los dos siguientes, consideraremos los procedimientos básicos para diferenciar la enseñanza en respuesta a esos tres rasgos de los alumnos. Este capítulo aborda la diferenciación por aptitud. Una tarea que se adecua a la aptitud del alumno extiende su conocimiento, comprensión y destreza un poco más allá de lo que él podría lograr en forma independiente. Una buena adecuación a la aptitud impulsa al alumno fuera de los temas que le resultan accesibles y luego lo ayuda a superar la brecha entre lo conocido y lo desconocido.

Los docentes expertos suelen hacer algo equivalente a "tocar de oído" cuando diferencian la enseñanza en sus aulas sobre la base de los niveles de aptitud de los estudiantes. Es decir, simplemente hacen lo que les parece bien para sus alumnos. En general, inician el proceso por intuición y, con el tiempo, aprenden de sus éxitos y fracasos, mejorando lo que hacen sobre la marcha. Así, cuando les preguntamos cómo planifican una clase diferenciada según la aptitud de los alumnos, sus respuestas tienden a

ser vagas: "sólo trato de adaptar las tareas a su nivel de aptitud", o "los asigno a grupos que me parece que van a funcionar bien". Una noción más clara de la diferenciación por aptitud permitirá pulir y perfeccionar las buenas intuiciones, hacer que el docente se sienta más cómodo con la diferenciación y brindar experiencias de aprendizaje más apropiadas a los alumnos.

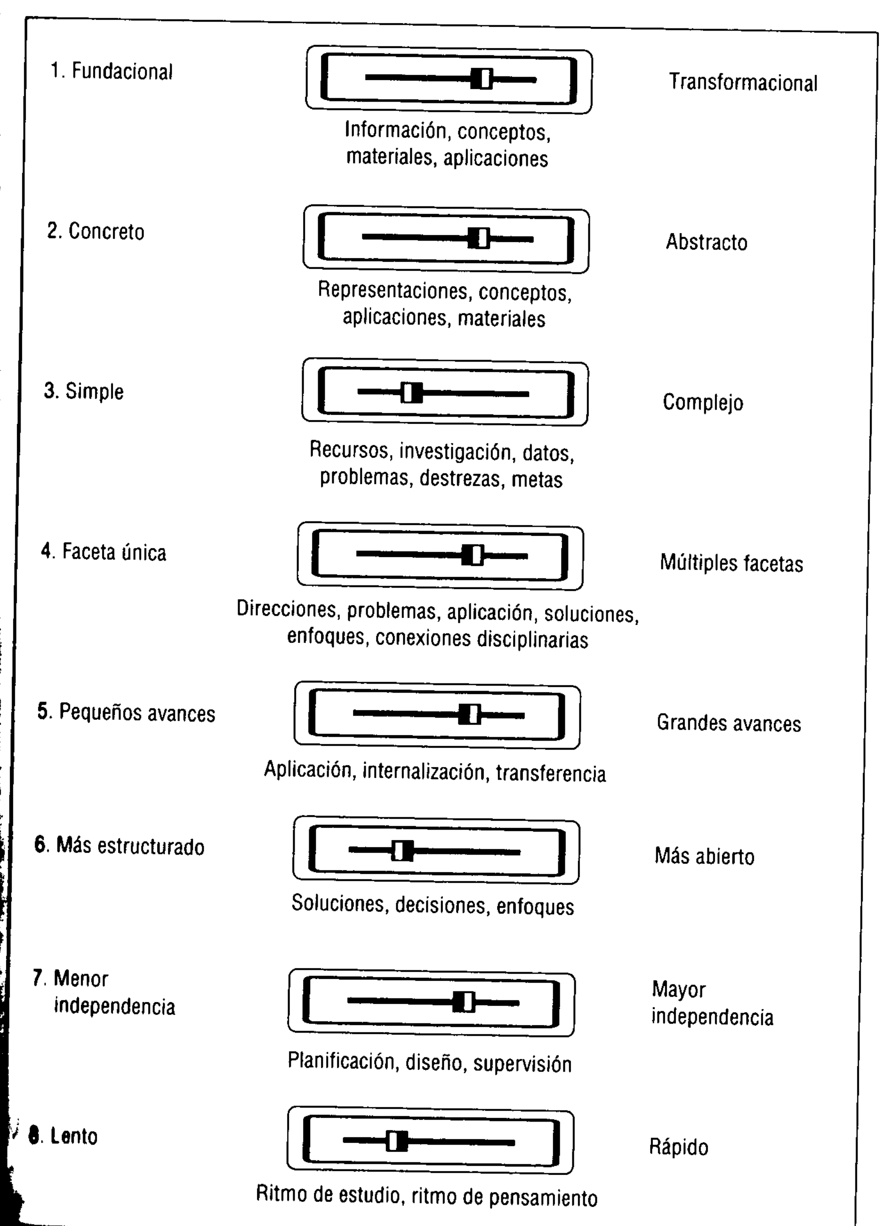
REFLEXIONAR SOBRE LA DIFERENCIACIÓN POR APTITUD

A efectos de diferenciar la enseñanza de acuerdo con la aptitud del alumno, es útil tener una guía comprehensiva para planificar y supervisar la eficacia del currículo diferenciado. Un medio de obtener detalles concretos de lo que hacen los docentes cuando crean clases diferenciadas consiste en analizar esas clases y descubrir qué las hace diferenciadas. También podemos aprender mucho preguntándonos: "¿en qué se apoya la intuición para diferenciar la enseñanza?". La Figura 8.1 ofrece una respuesta a esa pregunta, luego de observar muchos casos de diferenciación. La herramienta que presenta esta figura se denomina "el ecualizador".

Diseñar enseñanza diferenciada se asemeja a utilizar las perillas del ecualizador en un equipo de música. Usted puede mover las perillas a lo largo de la escala para obtener la mejor combinación de sonidos para cada pieza musical. En un aula diferenciada, ajustar las "perillas" en forma apropiada a las diversas necesidades de los alumnos tiene el efecto de "ecualizar" sus chances de encontrar un estímulo adecuado en los materiales, actividades y productos de la clase, de la siguiente manera:

• *De fundacional a transformacional.* Cuando una idea es nueva para algunos alumnos, o no se encuadra en una de sus áreas de competencia, a menudo necesitan información adicional, claramente explicada, sobre esa idea. Luego precisan tiempo para practicar la aplicación directa de la idea. En estos casos, los materiales que usan y las tareas que realizan deberían ser fundacionales, es decir, básicas y presentadas de maneras que los ayuden a edificar cimientos sólidos para su comprensión. En otras ocasiones, cuando algo ya les resulta claro o corresponde a un área que

Figura 8.1
El ecualizador: una herramienta para planificar clases diferenciadas



un procesador de texto, a menudo es conveniente utilizar programas que contienen las respuestas "correctas", a fin de familiarizarse con las operaciones básicas y con el manejo del tablero antes de pasar a efectuar tareas más avanzadas y de final abierto, como seleccionar diversos empleos de las gráficas para ilustrar conceptos en una presentación formal. Seguir un formato predeterminado para un trabajo escrito o un experimento de química suele ser más sensato que tratar de improvisar.

En otras ocasiones, en cambio, los alumnos están listos para explorar el manejo de la computadora, elaborar sus propios ensayos para responder a una necesidad comunicativa o crear un experimento de química que demuestre principios de su elección. Seguir un modelo nos ayuda a adquirir suficiente confianza para "levantar vuelo" a su debido tiempo. Pero una vez que el modelo ha cumplido su propósito, es hora de variar y ser creativos.

• *De dependiente a independiente.* Una meta para todos los estudiantes es aprender, pensar y producir en forma independiente. Pero así como algunos alumnos crecen en estatura con mayor rapidez que otros, algunos estarán listos para tener mayor independencia antes que los demás. Sus necesidades en el desarrollo de la independencia suelen encontrarse en una de estas cuatro etapas:

1) *Adquisición de destreza*: cuando los alumnos necesitan desarrollar la capacidad de efectuar consignas simples, completar tareas de corto plazo y seguir directivas correctamente.
2) *Independencia estructurada*: cuando los alumnos hacen una elección a partir de opciones propuestas por el docente, se atienen a plazos preestablecidos y se autoevalúan según criterios prefijados para completar tareas más complejas y de largo plazo.
3) *Independencia compartida:* cuando los alumnos generan problemas a resolver, diseñan tareas, establecen plazos y fijan criterios de evaluación. El docente los ayuda a "ajustar" o enfocar los planes y supervisa el proceso de producción.
4) *Independencia autodirigida*: cuando los alumnos planifican, ejecutan y evalúan sus propias tareas, y buscan ayuda o realimentación sólo en caso de necesitarla (Tomlinson, 1993).

Si guía a sus alumnos a través de esta escala al ritmo apropiado para cada uno, usted y ellos tendrán menos perspectivas de fracasar en las tareas que requieren mayor independencia.

• *De lento a rápido.* De todas las escalas, ésta es la que tiene más probabilidades de requerir "saltos". Hay veces en que los alumnos con mayor habilidad en una materia necesitan avanzar con rapidez a través de materiales conocidos o que no representan ningún desafío para ellos. Pero otras, algunos de estos mismos alumnos necesitarán más tiempo que otros para estudiar un tema en profundidad. Usted puede ajustar la velocidad de las experiencias de aprendizaje para quienes están lidiando con ideas clave, permitiéndoles trabajar en forma más lenta al principio, pero luego dejándolos pasar con rapidez por las áreas de estudio tangenciales, de modo que les quede tiempo para seguir profundizando las ideas clave. Adecuarse al ritmo de las necesidades de los estudiantes es una estrategia de diferenciación fundamental.

A la manera de las teclas del ecualizador en un equipo de audio, el docente puede diseñar clases "moviendo las perillas" de esta guía a diferentes posiciones según las necesidades de los diversos alumnos. Por ejemplo, algunos podrían estar en condiciones de manejar un proyecto complejo, abstracto y multifacético (las perillas que están a la derecha en la Figura 8.1) si usted mantiene la perilla de la "independencia" hacia la izquierda, es decir, si les exige más "fechas de entrega" que a otros estudiantes más autodidácticas que estén haciendo ese mismo proyecto.

INDICACIONES PARA REPARAR EL ECUALIZADOR

Cuando usted emplee la guía modelo de la Figura 8.1 a efectos de modificar las lecciones para un aula diferenciada, tenga presentes estas tres advertencias:

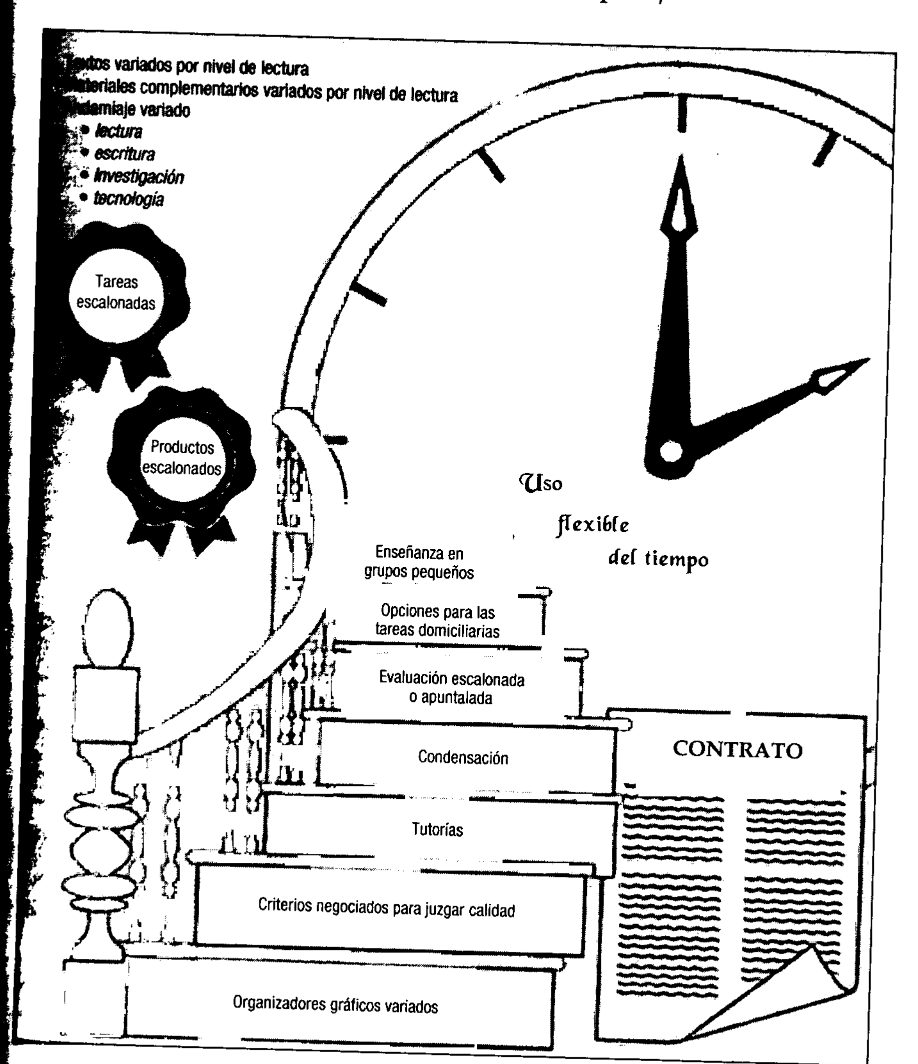
1) *Todos los alumnos necesitan lecciones que sean coherentes, relevantes, eficaces, transferibles, auténticas y significativas.* No debemos confinar a algunos alumnos a una dieta escolar de repetición y ejercitación y reservar las lecciones más ricas y nutritivas para otros.

2) *Un currículo que es bueno para los alumnos los impulsa un poco más allá de lo que les resulta fácil o accesible.* Nuestra mejor enseñanza tiene lugar cuando proponemos un auténtico desafío a los alumnos y luego los ayudamos a enfrentarlo con éxito. La enseñanza diferenciada es tan efectiva porque ofrece diversos niveles de auténtico desafío. La sensación de eficacia personal proviene de reconocer su propia capacidad tras lograr algo que antes les parecía "demasiado grande" para ellos. Diseñe sus clases de modo de hacer avanzar a todos los alumnos más allá de su nivel actual de conocimientos, internalización, pensamiento, destrezas básicas, producción, presentación y capacidad afectiva.
3) *Planee modos de alentar a los alumnos a "elevar su desempeño", es decir, dispóngase a proponerles tareas que los hagan esforzarse para avanzar.* Una tarea es provechosa para un alumno dado cuando le resulta un poco difícil y cuando el docente se asegura de que tenga el respaldo necesario para llevarla a cabo. Solemos equivocarnos, como docentes, al planificar una única tarea lo suficientemente fácil para que la mayoría de los alumnos pueda realizarla. Esto tiene el efecto de establecer expectativas que son "medianas" o bajas para muchos estudiantes y demasiado elevadas para otros. Una tarea representa un desafío para determinado alumno cuando lo obliga a esforzarse y apuntar alto para hacerla bien.

Esta guía para diferenciar la enseñanza ahonda en lo que muchos docentes hacen, aunque en forma automática, cuando adaptan la enseñanza a las diversas necesidades de los alumnos. Utilícela para diferenciar el contenido (lo que usted enseña y lo que los alumnos aprenden), el proceso (cómo los alumnos conciben o comprenden ideas e información) y la producción (cómo demuestran lo que saben). Agregue otras escalas y términos descriptivos a esta guía, a medida que sus alumnos le vayan enseñando más acerca de cómo diferenciar la enseñanza.

También es conveniente considerar determinadas estrategias concretas para diferenciar la enseñanza en respuesta a los niveles de aptitud de los estudiantes. En la Figura 8.2 se sugieren algunas de estas estrategias.

Figura 8.2
Algunas vías a la diferenciación por *aptitud*



Cuando aplique cualquier estrategia en función de la aptitud de los alumnos, es muy probable que utilice materiales, tareas o andamiajes correspondientes a una o más de las escalas del ecualizador. Por ejemplo, si usted selecciona varios sitios web que los alumnos pueden usar como fuentes de investigación y luego trata de combinar sus respectivos grados de dificultad con los niveles de destreza y comprensión de diversos alumnos, probablemente encuentre que algunos sitios son más concretos y otros más abstractos, o que algunos presentan ideas o explicaciones más simples y otros, más complejas.

También podría proponer que todos los alumnos utilicen los mismos sitios, creando un sistema de apoyo para los que tienen menos destreza para la lectura (mayor dependencia) y alentando a los de mayor destreza a que trabajen de manera más independiente. Pruebe combinar estrategias y escalas del ecualizador en su propia aula.

UTILIZAR LA APTITUD PARA DIFERENCIAR CONTENIDO, PROCESO Y PRODUCCIÓN

Los docentes pueden diferenciar cualquiera de los componentes clave del currículo, o los tres (contenido, proceso y producción), en respuesta a la aptitud de los alumnos. Una profesora de francés diferenciaba el contenido mediante la suscripción a dos revistas de actualidad en francés. Los alumnos que estaban teniendo más dificultades para leer y traducir al francés utilizaban una revista escrita para estudiantes principiantes de francés de los Estados Unidos. Los que dominaban mejor el idioma leían otra revista escrita para adolescentes francófonos. Las dos revistas generalmente contenían muchos artículos sobre los mismos temas, pero la dirigida a un público de hablantes del francés requería destrezas de traducción más complejas.

Una profesora de matemáticas diferenciaba el proceso o las actividades para sus alumnos asignándoles tareas domiciliarias sobre el mismo tema con distintos grados de dificultad. Ayudaba a los chicos a determinar cuál de las tareas les serviría mejor tanto para aclarar sus ideas como para presentarles un desafío apropiado.

Un profesor de la escuela media diferenciaba la producción según la aptitud de los alumnos de diversas maneras. Una de ellas era usar distintas partes de las matrices, o indicadores de calidad, con diferentes alumnos. Cada alumno recibía dos o tres columnas de una matriz de cinco columnas. Luego determinaba, con el docente, las metas a cumplir en la tarea. El objetivo del docente era asignar a cada alumno columnas de la matriz que parecieran estar acordes con o más allá de su nivel de capacidad y luego orientarlo a "elevar su desempeño" a través de las metas elegidas en cada categoría representada en la matriz.

Cuando los docentes se basan en el nivel de aptitud para diferenciar contenido, proceso y producción, su objetivo es impulsar a los alumnos un poco más allá de sus respectivas "zonas accesibles", de modo que las tareas les resulten un poco difíciles. Luego los ayudan a esforzarse para alcanzar un nivel superior de competencia con destrezas e ideas importantes.

* * *

El siguiente capítulo se centra en los intereses de los alumnos: cómo "engancharlos" en las clases.

Capítulo 9

Procedimientos para planificar clases diferenciadas por el interés

El docente avezado sabe que un aspecto clave de la buena enseñanza es tener un plan para captar la atención de los alumnos o para "engancharlos " en el tema tratado. La atención es un componente no negociable de la enseñanza y el aprendizaje. Dos motivaciones poderosas para prestar atención son el interés y la posibilidad de opción de los alumnos (Bess, 1997; Brandt, 1998). Si un alumno tiene una chispa (o mejor aún, una llamarada) de curiosidad sobre un tema, es más probable que lo aprenda. Del mismo modo, poder elegir qué o cómo aprender también despierta entusiasmo y, en consecuencia, favorece el aprendizaje. El problema, desde luego, es que no todos los alumnos de una clase tienen los mismos intereses, lo que nos lleva una vez más a la necesidad de diferenciarlos.

El contenido, el proceso y la producción pueden diferenciarse según el interés de los alumnos. El profesor Elkins diferencia el contenido, cada año, de una unidad de lectura y escritura de textos no ficcionales. Si bien hay conocimientos y destrezas clave a las que todos los alumnos deben atender, este profesor ha comprobado que esos elementos requeridos son más atrayentes para los alumnos cuando leen y escriben sobre cosas que realmente les interesan. Al comenzar la unidad, el profesor Elkins orienta a los alumnos en la selección de textos y temas que les

gusten. Luego, organiza la unidad en función de lo que han seleccionado.

La señorita Marcia utiliza una estrategia de aprendizaje cooperativo denominado rompecabezas para diferenciar el proceso según el interés de los alumnos. Durante el estudio de un tema dado, le pide a cada alumno que seleccione una faceta de ese tema que le despierte curiosidad. A cierta altura de la unidad, la señorita crea "equipos de rompecabezas" para que cada alumno estudie la faceta que eligió junto con otros que hicieron la misma elección. Luego comparten lo que aprendieron en otro grupo, compuesto por representantes de cada una de las facetas investigadas.

La profesora Gómez encuentra en los productos un medio ideal para responder a los intereses de los alumnos. A veces les ofrece diversas formas de expresar lo que aprendieron a través de sus producciones. Otras veces les indica los conocimientos y destrezas que sus producciones deben demostrar, y luego los orienta a elaborar sus propias tareas de producción. A menudo los alienta a que agreguen sus propias metas individuales a las que ella planteó para toda la clase. La profesora Gómez observa que las producciones le permiten emplear varias maneras de dar a los alumnos oportunidades de elegir y expresarse.

Existen dos modos, para el docente, de contemplar el interés de los alumnos. En primer lugar, está claro que los docentes que toman en cuenta a sus alumnos como individuos aceptan la difícil tarea de detectar qué intereses traen consigo al aula. En segundo lugar, los docentes dinámicos procuran crear nuevos intereses en sus alumnos. Cuando a un docente lo entusiasma un tema y comparte su entusiasmo con la clase, es muy posible que despierte similar interés en muchos de sus alumnos.

DISEÑAR A PARTIR DE LOS INTERESES DE LOS ESTUDIANTES

Las metas de la enseñanza basada en el interés son: (1) ayudar a los alumnos a advertir que existe una coincidencia entre la escuela y sus propios deseos de aprender, (2) demostrar la conexión entre todos los aprendizajes, (3) emplear las destrezas o ideas conocidas por los alumnos como un puente hacia otras menos conocidas por ellos y (4) fortalecer la motivación para aprender. Cuando el docente alienta al alumno a contemplar un tema de estudio a través del lente de sus propios intereses, las cuatro metas tienden a concretarse.

Existen muchas estrategias para apelar a los intereses de los alumnos y vincularlos con el currículo. Veremos tres métodos posibles.

Estudios "en paralelo"

La profesora Janes y sus alumnos están por iniciar el estudio de la Guerra Civil en la clase de historia de séptimo grado. Durante el transcurso de la unidad, la docente destacará los conceptos de cultura, conflicto, interdependencia y cambio, que son claves para el estudio de todo el año. Como parte de la unidad, los alumnos van a leer y comentar el libro de texto, así como materiales complementarios y fuentes originales. Visitarán un campo de batalla, recibirán a oradores en el aula y verán videos sobre la época. La profesora Janes les indicó que hicieran una lista de cosas sobre las que quisieran pensar y aprender personalmente. Los temas propuestos por los alumnos fueron: música, deportes y recreación, personas, familias, lecturas, transporte, héroes y villanos, medicina, comida, viajes, humor, indumentaria, libros, misterios no resueltos, dibujos animados y adolescentes.

La docente explicó a los alumnos que podrían aprender mucho sobre la época estudiándola a través de los temas de su propio interés, viendo cómo se manifestaban esos temas durante el período de la Guerra Civil. Los ayudó a implementar investigaciones "en paralelo", que desarrollarían durante el transcurso de la unidad. La tarea era ver qué les enseñaba el tema elegido sobre la vida en general, durante la Guerra Civil, y sobre la cultura, los conflictos, los cambios y la interdependencia en ese período. Los alumnos podrían trabajar solos o con un compañero en su estudio en paralelo.

Para apuntalar la actividad de los chicos, la profesora Janes los ayudó a elaborar un calendario, a plantearse objetivos y a es-

tablecer criterios de calidad para su trabajo. Fijó fechas de entrega para supervisar el progreso de los alumnos y, en ocasiones, dictó lecciones breves sobre técnicas de investigación para los estudiantes que precisaban saber más acerca de cómo buscar información. A veces, los alumnos trabajaban en sus estudios en paralelo durante las horas de clase. Cuando terminaban las tareas diarias, podían ocuparse de la investigación en paralelo. Otras veces, lo hacían como tarea domiciliaria.

La profesora Janes comprobó que en las discusiones en clase, los alumnos aportaban ideas que estaban desarrollando a través de sus investigaciones en paralelo. Los chicos tenían anécdotas para contar, que hacían que ese período histórico cobrara vida para todos. Había una elevada motivación y el aprendizaje se conectaba tanto con unidades anteriores como con la propia vida de los alumnos.

Centros de interés o grupos de interés

En la clase de la escuela primaria del maestro Nickens siempre hay ocasiones en que los alumnos pueden reunirse en grupos según sus intereses. Para cualquier tema que estén estudiando, el docente crea un centro de interés a fin de que los chicos averigüen más sobre lo que les despierta curiosidad. Por ejemplo, cuando estaban estudiando los hábitats de los animales, se formaron grupos de interés en torno a los de diversas especies, como el tejón, el castor y el oso polar. En esos centros, los alumnos podían estudiar determinado hábitat como medio de ampliar los conocimientos correspondientes a la unidad. Por último, los que querían, podrían agruparse con uno o más pares a efectos de crear un centro de interés relativo al hábitat de otro animal para sus compañeros y para los alumnos del siguiente año. En los grupos de interés, los alumnos leían juntos, comentaban libros, intercambiaban datos obtenidos en sus respectivas investigaciones, planificaban el centro de interés que iban a diseñar y hacían las tareas necesarias para implementarlo.

Al mismo tiempo, proseguía el estudio del hábitat por parte de toda la clase. Algunos alumnos que tenían un interés sostenido en el tema continuaron reuniéndose en grupos de interés hasta mucho después de haber concluido la lección sobre los hábitats. La combinación de centros de interés y grupos de interés alentó a los estudiantes a desarrollar y a ampliar sus intereses.

Equipos de especialidad

En una unidad de literatura, la señorita Susana quiere que sus alumnos de cuarto grado estudien distintos modos en que los escritores emplean el lenguaje descriptivo para que el lector "vea" lo que se está relatando. La señorita Susana piensa, por otra parte, que a los estudiantes les interesará más analizar el lenguaje si les permite buscar ejemplos oportunos y variados de descripción en las clases de textos que más les gusta leer. Los alumnos forman grupos de especialidad para encontrar descripciones en diversos tipos de textos: cuentos, novelas, fantasía, ciencia ficción, escritos sobre la naturaleza, poesía, letras de canciones e historietas de acción. Los equipos se componen de tres o cuatro alumnos que tienen interés en el mismo tipo de texto. Las instrucciones para la tarea los llevarán a buscar los elementos centrales de una descripción eficaz (figuras retóricas, función de los verbos y los adjetivos, empleo de jergas o dialectos regionales, juegos de palabras, términos inventados por el autor, originalidad, etcétera). Los estudiantes deberán estar preparados para emplear en clase lo que aprendan en sus equipos de especialidad. Cada grupo deberá, además, decidir cuál pasaje del texto propondrá como candidato a un "Salón de la Fama Descriptivo", presentar ese pasaje ante la clase y fundamentar su elección. En conclusión, el objetivo de la docente de analizar la descripción será más dinámico y recordable, al corresponderse con los intereses de los alumnos, que si todos leyeran los mismos textos.

En cada uno de estos casos, el docente ayudó a los alumnos a emplear sus propios intereses como un vehículo para adquirir más información y aprender en forma más personal los conceptos fundamentales contenidos en el currículo. En ningún caso el enfoque basado en el interés se apartó de los conocimientos y

destrezas esenciales, sino que, por el contrario, los tornó más accesibles, relevantes y memorables para los alumnos con intereses variados.

AMPLIAR LOS INTERESES DE LOS ALUMNOS

Uno de los grandes placeres de enseñar es la posibilidad de introducir a los alumnos en un mundo lleno de ideas y oportunidades que aún no han descubierto. La enseñanza basada en el interés puede no sólo aprovechar y ampliar los intereses ya existentes de los alumnos, sino también contribuir a que descubran otros nuevos. Una vez más, existen muchas vías para ayudar a los estudiantes a encontrar nuevos intereses. Los siguientes son dos ejemplos relacionados con el tema.

Aplicaciones de ideas y destrezas en la vida real

La señorita Rosa desea que sus alumnos de sexto grado descubran conexiones entre las matemáticas y el mundo del trabajo adulto. Los chicos saben muy poco sobre lo que hace la mayoría de los adultos en su trabajo cotidiano, incluidos, según comprobó la docente, sus propios padres. La señorita Rosa indica a cada uno que entreviste a alguien cuyo trabajo le parezca interesante, para averiguar cómo usa esa persona las fracciones y los decimales en su ocupación. El alumno hará algunas preguntas preliminares a su posible entrevistado para averiguar si, efectivamente, utiliza fracciones y decimales al trabajar. Si no es así, continuará buscando a alguien que sí lo haga. Los escolares deberán observar o seguir a su entrevistado, de ser posible.

La señorita Rosa quiere que sus alumnos descubran que la matemática es esencial para muchos tipos de trabajos. También sabe que esta investigación los ayudará a tener mayor noción e interés respecto de los modos en que las personas se ganan la vida y hacen un aporte a la sociedad. Ella y los alumnos elaboran preguntas para las entrevistas y diversas maneras de demostrar lo que aprendieron. Algunos requisitos son comunes a todos los alumnos, e incluyen especificaciones para mostrar con precisión cómo la persona utiliza las fracciones y los decimales.

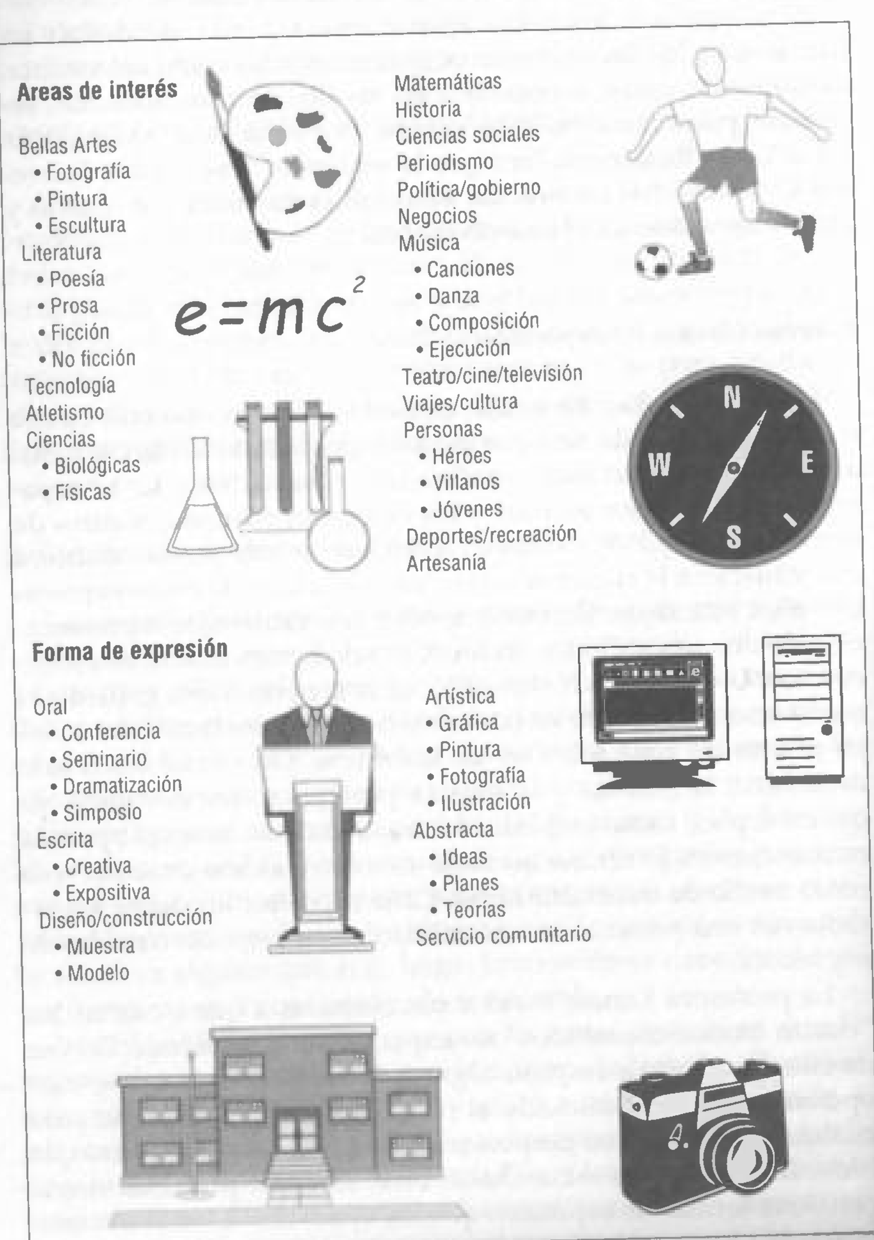
El año pasado, los chicos aprendieron sobre la utilidad de las fracciones y los decimales en ocupaciones tales como anestesista, mecánico de autos, especialista en medios de comunicación, secretario, piloto, farmacéutico, compositor y dueño de un negocio. La señorita Rosa considera que la matemática se vuelve "novedosa" y atrayente cuando los alumnos la vinculan con nuevas y atractivas visiones del mundo laboral.

Nuevas formas de expresión

La profesora Landis estaba cansada de ver los mismos cuatro o cinco formatos de siempre para los proyectos de Historia. Sus alumnos, pensó, estaban "confinados" a los carteles, las transparencias, los trabajos escritos y los cronogramas como medios de demostrar lo que aprendían. La docente invitó a seis adultos a que vinieran a la clase para mostrar a los alumnos cómo expresaban ellos sus ideas. Un hombre hizo una cautivante representación de un curandero itinerante. Otro demostró el arte de narrar cuentos. Un tercer invitado habló sobre el periodismo gráfico y el modo en que los alumnos podían sacar o utilizar fotos para reflejar puntos de vista sobre temas históricos. Otro combinó el arte dramático, la mímica y la música para presentar sus ideas. El quinto explicó cómo empleaba la modalidad del simposio para la comunicación. El último invitado demostró el uso de sitios web como medio de transmitir ideas. Cada expositor les dejó a los estudiantes una presentación de calidad en su respectivo medio de expresión.

La profesora Landis instó a sus alumnos a que evitaran los "cuatro modos consabidos" de expresar su aprendizaje. En vez de ello, los alentó a emplear alguno de los nuevos o a proponer opciones propias, indicando el nivel de calidad apropiado para cualquier formato que propusieran. Su meta, les dijo, no era que hicieran algo que ya sabían hacer bien, sino que probaran suerte con otras formas de expresión que los ayudarían a verse a sí mismos y a la historia desde un nuevo enfoque.

Figura 9.1
El interés como objetivo



ALGUNAS PAUTAS PARA LA DIFERENCIACIÓN BASADA EN EL INTERÉS

Los intereses son, en cierto sentido, ventanas abiertas al mundo. Interesarse en un área es una manera casi inevitable de aprender sobre muchas otras cosas. Es útil considerar algunas áreas de interés que podrían tener o desarrollar los alumnos. También nos conviene ampliar nuestra perspectiva acerca de otras formas en que las personas expresan sus ideas, sentimientos y destrezas. La Figura 9.1 brinda un marco inicial para que el docente considere opciones que podría presentar a los alumnos para el aprendizaje basado en el interés. Podrían agregarse muchas cosas más a la figura. Siéntase usted libre de ampliarla sobre la marcha.

No existe ninguna receta para aprovechar o extender los intereses de sus alumnos, pero hay algunas indicaciones a tomar en cuenta a fin de hacer más eficaz la diferenciación basada en el interés.

• *Vincule la investigación basada en el interés con los componentes clave del currículo.* No tiene nada de malo dar a los alumnos la oportunidad de indagar libremente acerca de un área de su interés. En general, sin embargo, es conveniente que el docente brinde cierta orientación para el estudio basado en el interés. El currículo seguramente especificará determinados conceptos, categorías, conocimientos y destrezas que los alumnos deben adquirir. Si el docente puede ayudarlos a ver cómo se manifiestan esos elementos curriculares esenciales a través del aprendizaje sobre un área de interés, entonces se cumplirán al mismo tiempo las metas del currículo y las del alumno. Además, las conversaciones en clase serán mucho más fáciles si todos los alumnos examinaron conjuntamente conocimientos y utilizaron destrezas en común, aunque las investigaciones basadas en el interés difieran.

• *Aporte una estructura que conduzca al logro de las metas de aprendizaje.* La diferenciación basada en el interés suele requerir cierto grado de independencia de los alumnos. Esto es así porque diversos estudiantes estarán respondieron a distintos intereses, a diferencia de lo que ocurre cuando toda la clase marcha siguien-

do el currículo. Algunos alumnos son sumamente independientes, incluso a muy temprana edad. Otros tienen mayor necesidad de ser guiados para salir adelante. En todos los casos, la tarea del docente es brindarles el tipo de andamiaje que los ayude a adquirir más autonomía, aun a los que ya son más independientes que sus pares. Considere el empleo de técnicas como plantear cuestiones a indagar, fijar metas, matrices, cronogramas, fechas de entrega, comentarios sobre borradores por parte de los pares, talleres breves sobre cómo realizar investigaciones u otras estructuras que se le ocurran para asegurarse de que sus alumnos se ocupen con seriedad en sus actividades basadas en el interés.

• *Implemente modos eficientes de presentar los resultados de actividades basadas en el interés.* No es práctico, desde el punto de vista del empleo del tiempo, que cada alumno de una clase de treinta presente sus trabajos en forma oral a cada uno de sus compañeros. Esto es especialmente cierto si no hemos dedicado mucho tiempo a enseñarles cómo hacer presentaciones atractivas. La comunicación por sectores, en los que cada alumno presenta sus conclusiones a otros tres, puede ser más eficaz que la presentación ante toda la clase. Los sectores a veces funcionan mejor cuando todos sus integrantes comparten el mismo interés. Otras veces, en cambio, los alumnos aprenden más comunicándose con otros que exploraron distintos temas de interés. Usted podría considerar la posibilidad de que los chicos comenten sus producciones con adultos que tengan intereses similares. (En ese caso, haga que el alumno encuentre su propio público como parte de la tarea.) Los estudiantes también podrían hacer muestras visuales, en lugar de presentaciones orales.

• *Formule una invitación abierta a los intereses de los alumnos.* Una manera de promover un ambiente abierto y acogedor en el aula es hacerles saber a los alumnos que sus ideas son bienvenidas e invitarlos a que le cuenten qué temas les interesan. Cuando los estudiantes saben que pueden proponer ideas para tareas y proyectos, y que usted los ayudará a encontrar el modo de ampliar sus propios intereses, aumenta su sensación de ser copartícipes en el aprendizaje. Los alumnos afortunados escuchan decir al docente: "Se me ocurrió esta idea. ¿Cómo podemos mejorarla?", o "Aquí hay algo importante que aprender. ¿Cómo les gustaría abordarlo?", o "¿Qué podríamos hacer para que esto les resulte interesante?".

• *Mantenga abiertos los ojos y la mente para detectar al alumno con una auténtica pasión.* De vez en cuando, tenemos un alumno ansioso por aprender algo que no figura en el currículo. Usted podría ser el mejor docente para ese alumno si encuentra el modo de dejarlo estudiar el tema que lo entusiasma, aunque eso signifique renunciar a algo que *usted* tenía en mente. Para algunos estudiantes, el mayor regalo que puede hacerles un docente es darles permiso para explorar un tema, concederles tiempo para hacerlo y prestarles un oído atento.

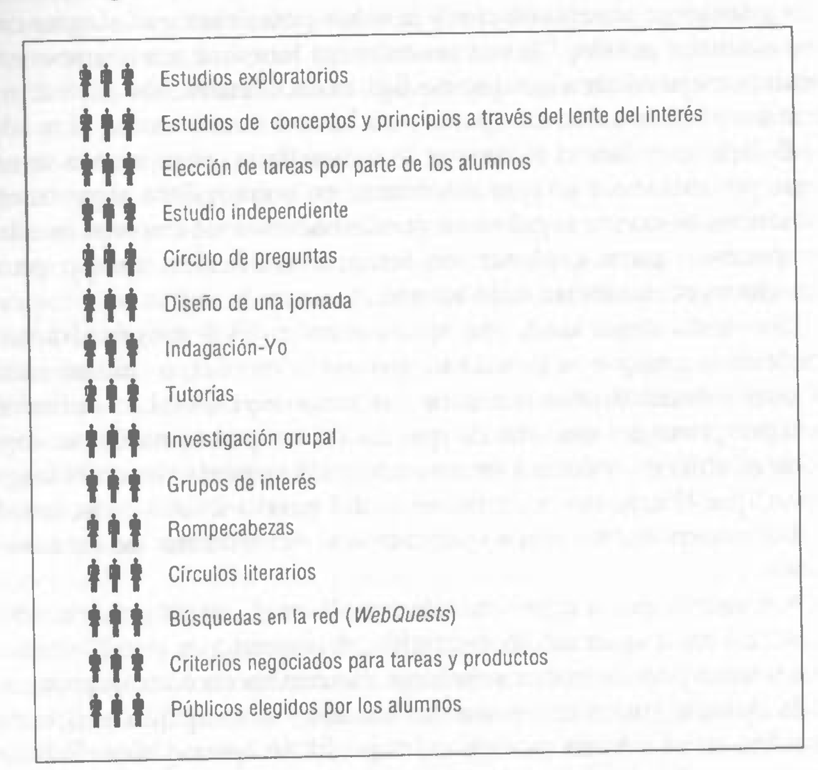
Con toda seguridad, ese alumno no sufrirá ningún fracaso académico porque se perdió un proyecto escolar, o una semana de tareas domiciliarias o alguna discusión en clase. La confirmación por parte del docente de que su avidez por aprender es digna de aliento y confianza será mucho más importante, en el largo plazo, que el estricto cumplimiento del currículo. Además, usted podrá incorporar su propio programa al del alumno, de ser necesario.

• *Recuerde que la diferenciación basada en el interés puede combinarse con otros tipos de diferenciación.* A menudo es posible tener una tarea o producto que combine: elementos en común para toda la clase, algunos componentes basados en la aptitud, algunos basados en el interés y otros en el perfil de aprendizaje. Si bien conviene considerar la diferenciación de acuerdo con las categorías de aptitud, interés y perfil de aprendizaje, no es necesario separar estas categorías en la planificación ni en la enseñanza.

UN VISTAZO A ALGUNAS ESTRATEGIAS PARA LA DIFERENCIACIÓN POR INTERÉS

Hay muchas estrategias de enseñanza indicadas para la diferenciación basada en el interés. En la Figura 9.2 se enumeran algunas de ellas. Aunque en este libro no se examina cada estrategia, hay información disponible sobre todas ellas en otras fuentes educativas. Las siguientes son breves reseñas de algunas estrategias.

Figura 9.2
Estrategias que apuntalan la diferenciación basada en el interés



• *Indagación-Yo.* Este proceso alienta a los alumnos a indagar en un tema de interés personal basándose en su experiencia. El formato de la Indagación-Yo les permite aprender a descubrir su propia curiosidad, encontrar y utilizar fuentes útiles (incluyendo entrevistas) para responder sus preguntas, escribir sus conclusiones y juzgar la seriedad de su trabajo (Joyce y Tallman, 1997; Macrorie, 1988).

• *Círculos de preguntas.* Con esta estrategia, los alumnos plantean preguntas de su interés personal, resuelven cómo encontrarles respuesta y diseñan el modo de transmitir sus conclusiones a los pares. Las preguntas pueden variar en complejidad. La duración del proceso de buscar respuestas también va a variar. Por lo

tanto, este enfoque permite desarrollar sus intereses a alumnos con muy distintos niveles de competencia académica (Stevenson, 1992).

• *Diseño de una jornada.* Los alumnos deciden qué estudiar en una o varias horas de clase. Establecen las metas, determinan los plazos, trabajan para alcanzar los objetivos y evalúan su propio progreso. Esta estrategia es útil cuando los alumnos tienen un tema de interés específico a indagar o cuando quieren hacer algo que han visto realizar a un compañero durante una clase diferenciada. También es un buen paso inicial para preparar a los alumnos a llevar adelante formatos más largos y exigentes, como los contratos de aprendizaje.

• *Investigación en grupo.* Esta estrategia de aprendizaje cooperativo es excelente para ayudar a los alumnos a determinar un tema de interés personal, conseguir información sobre el mismo de fuentes válidas, trabajar en colaboración y presentar sus conclusiones con confianza. La estrategia detalla los roles del docente y de los alumnos en cada fase de la investigación (Sharan y Sharan, 1992).

• *WebQuests (Búsquedas en la Red).* La *WebQuest* es una lección en Internet diseñada por docentes que incluye metas de aprendizaje concretas, especificación de algunos vínculos de Internet relevantes y guías para orientar a los alumnos en el proceso de investigación o averiguación. El docente diseña una búsqueda en la red para dar a individuos o pequeños grupos de estudiantes la oportunidad de aplicar destrezas básicas de investigación y de resolución de problemas a medida que avanzan en el proceso de averiguar, sacar conclusiones y elaborar un producto sobre determinado tema o pregunta. Estas búsquedas pueden diferenciarse fácilmente por aptitud, pero también se prestan a la diferenciación según el interés de los alumnos (Kelly, 2000; WebQuest: <http://edweb.sdsu.edu/webquest/webquest/html>).

• *Rompecabezas.* Mediante esta estrategia cooperativa, los alumnos se reúnen con pares que estudian una faceta de un tema. Luego vuelven a un grupo "de base" para compartir lo que aprendieron. El grupo de base se compone de un alumno especializado en cada faceta del tema. Los integrantes de este grupo son responsables de informar a los demás sobre el tema de su espe-

cialidad, y de aprender lo que informan los otros integrantes (Clarke, 1994, págs. 34-50).

- *Círculos literarios.* Esta forma de intercambio de comentarios conducido por los alumnos les suministra una excelente guía para leer sobre temas de su interés y compartir ideas con otros que leyeron el mismo material. Al docente le permite romper con la noción de que todos los alumnos deben leer los mismos materiales para poder llevar adelante una discusión significativa en clase (Daniels, 1994).
- *Criterios negociados.* En este formato, el docente puede especificar algunos requisitos generales para juzgar la producción o la tarea de todos los alumnos. Cada uno de ellos aportará también algunos criterios de interés personal. Por último, el docente asignará uno o más criterios para cada alumno.

Se habla mucho, en los círculos educativos, acerca de formar estudiantes permanentes. Es fácil plantear que la escuela es el lugar donde los estudiantes comprueban que aprender es placentero, absorbente y profundamente gratificante. Más difícil es concretar ese objetivo. Nuestras perspectivas de lograrlo se incrementan si, como docentes, cultivamos y afirmamos los intereses de los alumnos.

* * *

El próximo capítulo sobre procedimientos va más allá de los intereses de los alumnos para abordar sus perfiles de aprendizaje: sus estilos e inteligencias.

Capítulo 10

Procedimientos para planificar clases diferenciadas por el perfil de aprendizaje

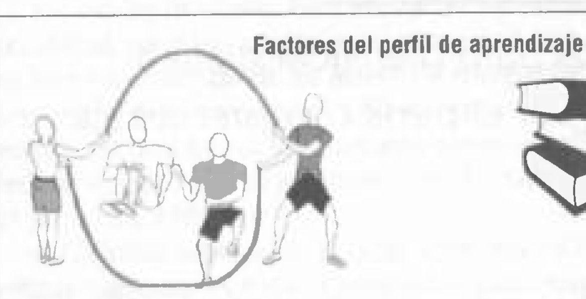
El perfil de aprendizaje tiene que ver con las maneras en que, como individuos, aprendemos mejor. Todos conocemos algunas formas de aprender que nos resultan eficaces, y otras que nos frenan o entorpecen. El sentido común, la experiencia y la investigación nos indican que cuando los docentes utilizan vías que promueven el aprendizaje eficiente y eficaz de todos los alumnos, los resultados son mejores. Las metas de la diferenciación según el perfil de aprendizaje son ayudar a los estudiantes a conocer formas de aprender que les den buen resultado y ofrecer esas opciones para que cada uno pueda encontrar la más adecuada.

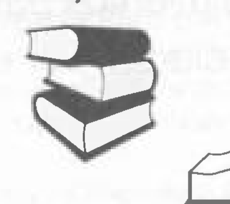
LAS CATEGORÍAS DE LOS FACTORES RELATIVOS AL PERFIL DE APRENDIZAJE

Existen cuatro categorías de factores relativos al nivel de aprendizaje que los docentes pueden utilizar para planificar el currículo y la enseñanza de modo que se adecuen a sus alumnos. Hay cierta superposición entre las categorías, pero cada una fue objeto de investigaciones y probó ser importante para el proceso de aprendizaje. El estilo para aprender, los tipos de inteligencia, el género y la cultura de un alumno pueden influir en su perfil

Figura 10.1
Enfoque en el perfil de aprendizaje

Factores del perfil de aprendizaje





Orientación grupal
independiente/autónoma
orientado al grupo/pares
orientado al adulto
combinación

Estilo cognitivo
creativo/cumplidor
se orienta a lo esencial/se orienta a los hechos detallados
de lo general a lo particular/de lo particular a lo general
lineal/no lineal
inductivo/deductivo
orientado a las personas/orientado a la tarea u objeto
concreto/abstracto
colaboración/competencia
interpersonal/introspectivo
proclive a la distracción/atento
logro grupal/logro personal
oral/visual/kinestésico
reflexivo/orientado a la acción

Ambiente de aprendizaje
silencioso/ruidoso
caluroso/fresco
quieto/móvil
flexible/fijo
"abigarrado"/"despojado"

Tipos de inteligencia
analítica
práctica
creativa
verbal/lingüística
lógica/matemática
espacial/visual
corporal/kinestésica
musical/rítmica
interpersonal
intrapersonal
naturalista
existencial





de aprendizaje. En la Figura 10.1 se indican algunas formas de considerar los perfiles de aprendizaje de los alumnos, y también los nuestros como docentes.

Perfil según los estilos de aprendizaje

El estilo de aprendizaje tiene que ver con factores ambientales o personales. Algunos alumnos aprenden mejor cuando pueden moverse y otros necesitan estar quietos. A algunos les gusta un salón con muchos objetos para mirar colores, tocar o probar. Otros funcionan mejor cuando el ámbito es más "despojado", porque un aula "abigarrada" los distrae. Algunos alumnos necesitan mucha luz en el salón para sentirse cómodos. Otros prefieren menos iluminación. Algunos aprenderán mejor mediante actividades orales, otros a través de canales visuales y otros por medio del tacto o el movimiento. Aunque el docente no siempre puede considerar éstos y otros componentes del estilo de aprendizaje, sí podrá dar algunas opciones a los alumnos. También le será posible crear un aula con diferentes "apariencias" en distintas partes del salón, o con modalidades de trabajo variadas.

Perfil según los tipos de inteligencia

La preferencia de inteligencia se refiere a las predisposiciones de origen cerebral que todos tenemos para el aprendizaje. Dos investigadores y teóricos se han referido a las preferencias de inteligencia. Howard Gardner (1993) sostiene que cada uno de nosotros tiene un grado variable de competencia en distintas combinaciones de las inteligencias lingüística verbal, lógica matemática, visual espacial, rítmica musical, kinestésica corporal, interpersonal, intrapersonal y naturalista y, posiblemente, existencial. Robert Sternberg (1985) plantea que todos tenemos un grado variable de competencia en las combinaciones de las inteligencias analítica (inteligencia escolar, preferencia por aprender del modo lineal que suele caracterizar a la escuela), práctica (inteligencia contextual, preferencia por ver cómo y por qué funcio-

nan las cosas en el mundo real al ser efectivamente utilizadas) y creativa (inteligencia para resolver problemas, preferencia por establecer nuevas conexiones, innovación). Existen indicios de que cuando los alumnos abordan el aprendizaje siguiendo sus preferencias de inteligencia, obtienen resultados muy positivos.

Perfil según la cultura

La cultura también afecta el modo en que aprendemos. Puede determinar que veamos el tiempo como algo fijo y rígido o bien flexible y fluido, que seamos más efusivos o reservados para expresar nuestras emociones, que aprendamos mejor yendo de lo general a lo particular o de lo particular a lo general, que prefiramos estudiar temas contextuales y personales o aislados e impersonales, que nos inclinemos a trabajar en grupo o individualmente, que valoremos más la creatividad o lo convencional, que seamos más reflexivos o más impulsivos, y muchas otras determinaciones que pueden afectar mucho el aprendizaje. Además, ciertos patrones de aprendizaje pueden diferir entre una cultura y otra, y dentro de cada una de ellas.

La meta del docente, por lo tanto, no es que los individuos de una cultura particular deban aprender de determinada manera, sino comprender la amplia gama de preferencias de aprendizaje que habrá en cualquier grupo de personas, y crear una clase lo bastante flexible como para alentar a los individuos a estudiar del modo que encuentren más productivo.

Perfil según el género

También el género influye en cómo aprendemos. Al igual que en el caso de la cultura, hay patrones de aprendizaje en cada género, pero también una gran variación. Si bien los hombres suelen preferir el aprendizaje competitivo, sin embargo hay algunos que preferirán el cooperativo y algunas mujeres se inclinarán por la competencia. Algunos de los elementos que son determinados por la cultura también pueden ser influidos por el género (por ejemplo, expresividad o reserva, orientación grupal o individual, pensamiento analítico, creativo o práctico, etcétera).

Perfiles combinados

Las combinaciones de cultura y género darán lugar a determinadas configuraciones de aprendizaje en los individuos. Sin duda, los patrones de preferencia son complejos cuando tomamos en cuenta el estilo de aprendizaje, la inteligencia, la cultura y el género de cada uno. El docente sensible comprende que sus alumnos pueden tener preferencias de aprendizaje muy parecidas o muy diferentes a las suyas, y trata de crear opciones que hagan sentirse cómodos a todos la mayor parte del tiempo.

ALGUNAS PAUTAS PARA LA DIFERENCIACIÓN POR PERFIL DE APRENDIZAJE

Aunque no existe ningún modo de garantizar que los alumnos puedan aprender de la manera que más les conviene, hay algunas pautas útiles para preparar clases que respondan a una amplia gama de preferencias de aprendizaje.

- *Recuerde que algunos de sus alumnos, pero no todos, tienen las mismas preferencias de aprendizaje que usted.* Por ejemplo, si usted aprende mejor en forma auditiva, tal vez tienda a enseñar también de esta forma. Eso está perfecto para los alumnos que aprenden igual que usted, pero no para los que tienen preferencias visuales o kinestésicas. Si usted fue un buen alumno, el aprendizaje analítico y de lo particular a lo general le parecerá muy fácil. A algunos estudiantes de su clase también les gustará este sistema, pero los que necesitan un enfoque más creativo, contextual y de lo general a lo particular podrían sentirse confundidos a menos que usted amplíe su propia área de competencia y su repertorio de enseñanza.
- *Ayude a los alumnos a reflexionar sobre sus propias preferencias.* Indique a los alumnos los nombres de las opciones que va a dar-

les según su perfil de aprendizaje. Dígales que hoy les ofrecerá opciones de aprendizaje creativo, práctico y analítico –o que ha creado intencionalmente formatos de estudio tanto competitivos como cooperativos–, o que hará una conexión entre el enfoque de lo general a lo particular (idea global) y el de lo particular a lo general (detalles) para el trabajo de laboratorio del día. Luego pídales que expliquen con cuál de los enfoques les resulta más natural y útil estudiar. Ésta es una buena oportunidad, también, para que los alumnos adviertan que no todos aprenden del mismo modo y que un buen docente se esfuerza por proponer muchos caminos para aprender, en lugar de uno solo.

• *Utilice medios estructurados por usted y también vías elegidas por los alumnos para diferenciar según el perfil de aprendizaje.* A veces es realmente útil que el docente considere la posibilidad de utilizar varias inteligencias como medios para que los alumnos investiguen o expresen ideas. En general, sólo el docente puede asegurar un empleo flexible del tiempo o una combinación de formas de presentación. Aun cuando no tenga tiempo para estructurar o diseñar diversas opciones basadas en el perfil de aprendizaje para una lección dada, podrá lograr buenos resultados pidiendo a los alumnos que hagan sus propias elecciones. Los chicos pueden elegir formas de expresión y decidir si van a estudiar solos o con un compañero, si se sentarán en el pupitre o en el piso, si soportarán el inevitable ruido del aula o usarán tapones para los oídos, etcétera. Cuando los alumnos colaboran con usted para adecuar el ambiente de aprendizaje, se obtienen más resultados con menos esfuerzo de su parte.

• *Seleccione unas pocas categorías del perfil de aprendizaje para abordar al comienzo.* Sabemos mucho sobre las preferencias de aprendizaje; tanto, en realidad, que puede parecernos abrumador. A medida que usted comience a diferenciar la enseñanza en respuesta a una gama de necesidades relativas al perfil de aprendizaje, seleccione unas pocas categorías para abordarlas en su planificación. Podría, por ejemplo, trabajar con las tres inteligencias señaladas por Sternberg (1985) al diseñar las tareas. Podría usar ilustraciones, tanto contextuales como fácticas, o utilizar métodos visuales y auditivos para transmitir información a sus alumnos. Eso es suficiente para empezar. Luego, cada vez que sea posible,

aliente a los alumnos a tomar decisiones que contribuyan a adecuar aún más la clase a sus necesidades de aprendizaje.

• *Sea usted un alumno de sus alumnos.* Es muy difícil "ponerse en el pellejo de otro". Es dificilísimo ver la vida como alguien que experimenta el mundo en forma distinta. Los docentes tenemos especial dificultad con muchos alumnos cuya extracción cultural es diferente a la nuestra. Es esencial observar a estos alumnos en busca de indicios sobre su actitud hacia el aprendizaje, hablar con ellos acerca de lo que les da buen o mal resultado e invitarlos a proponer alternativas que les parezcan más convenientes. También es útil consultar a los padres al respecto. Si podemos ampliar nuestra visión más allá de los parámetros de nuestro propio mundo privado, podremos tratar y enseñar mejor a los niños que inevitablemente habitan universos propios, distintos al nuestro.

UN VISTAZO A ALGUNAS ESTRATEGIAS PARA LA DIFERENCIACIÓN POR PERFIL DE APRENDIZAJE

Existen numerosas estrategias de enseñanza que nos ayudan a centrarnos en las necesidades de los alumnos según su perfil de aprendizaje. En la Figura 10.2 aparecen varias de ellas. Aquí se incluyen breves descripciones de algunas estrategias útiles para diferenciar la enseñanza en respuesta a los perfiles de aprendizaje de los alumnos.

• *Enseñanza compleja.* Mediante esta estrategia, el docente observa a sus alumnos para determinar las cualidades intelectuales que cada uno trae al aula. Luego, diseña tareas complejas de nivel elevado que permitan aprovechar las cualidades intelectuales de cada alumno en un grupo cooperativo (Cohen, 1994).

• *Puntos de entrada.* Puede alentarse a los alumnos a abordar un tema o estudiarlo a través de un perfil de aprendizaje, de modo que sus experiencias tempranas sean adecuadas para él (Gardner, 1993). Los estudios de punto de entrada pueden ser narrativos (relatar un cuento), cuantitativos (enfoques científicos), fundacionales (considerar las creencias o marcos de significado

Figura 10.2
Estrategias para la diferenciación por perfil de aprendizaje

☑ Variar la forma de presentación del docente
- ☑ auditiva
- ☑ visual
- ☑ kinestésica
- ☑ de lo general a lo particular
- ☑ de lo particular a lo general

☑ Variar la forma de expresión de los alumnos
- ☑ Las 8 o 9 inteligencias de Gardner
- ☑ Las 3 inteligencias de Sternberg

- Disposiciones optativas para el estudio
- 4-Mat
- Ambiente flexible
- Enseñanza compleja
- Múltiples modalidades diagnósticas
- Organizadores
- Formas variadas de organizar ideas e información
- Puntos de entrada

que encierra el tema), estéticos (enfoques sensoriales basados en las artes) o experienciales (participación directa y personal).

• *4-MAT* (enfoques sobre una tarea). Esta estrategia de planificación presupone que distintos estudiantes podrían preferir (1) adquirir información, (2) comprender ideas clave, (3) tener participación personal o (4) crear algo nuevo en relación con un tema. El docente que emplea esta estrategia planifica distintos enfoques sobre un tema dado en los que se pone de relieve cada una de las cuatro preferencias. Esto garantiza que cada alumno experimente el tema desde un enfoque de su preferencia y que también tenga la oportunidad de afianzar el aprendizaje con otras modalidades menos preferidas (McCarthy, 1996).

• *Formas variadas de organizar las ideas.* Es importante que los alumnos organicen su pensamiento para poder comprender ideas, comunicarlas con claridad y retener información. Por lo general, no importa tanto qué método utilizan a esos efectos sino que tengan una forma de organización que les dé buen resultado. Cuando no hay ninguna razón de peso por la que todos los alumnos deban usar el mismo método organizativo, aliéntelos a elegir entre estrategias tales como hacer un resumen, un diagrama de conceptos, cuadros ilustrativos o esquemas. Desde luego, usted deberá asegurarse de que todos los alumnos entiendan las diversas opciones. Una vez comprendidas, pronto verá que algunos estudiantes se inclinan por uno de los enfoques y otros toman distintas decisiones. Ésta es una cuestión relacionada con el perfil de aprendizaje.

UTILIZAR EL PERFIL DE APRENDIZAJE PARA DIFERENCIAR EL CONTENIDO, EL PROCESO Y LA PRODUCCIÓN

Al igual que en el caso de la aptitud y del interés, el hecho de tomar en cuenta los perfiles de aprendizaje brinda al docente un medio de diferenciar el contenido, el proceso y la producción. Veamos algunos ejemplos.

* * *

La señorita Lidia a veces diferencia el contenido apelando al perfil de aprendizaje de los alumnos. Graba materiales clave (o hace que otros los graben) de manera que los alumnos con preferencia auditiva puedan escucharlos, en vez de depender totalmente del contacto visual con esos materiales. A veces también utiliza la dramatización tras completar la lectura de un texto, pidiendo a los alumnos que representen lo que leyeron. Ha comprobado que los estudiantes kinestésicos prefieren este contacto más físico con el conocimiento. Cuando presenta ideas a sus alumnos, se asegura de utilizar organizadores gráficos para mostrarles cómo encajan distintas partes de su estudio en el cuadro

de significado general. También utiliza diapositivas o láminas mientras habla, para que los alumnos puedan oír y ver las ideas.

* * *

Para diferenciar el proceso, o las actividades, el profesor Larsen emplea lo que él llama "Menúes para el éxito". Puede ofrecer a los alumnos, por ejemplo, cuatro modos de explorar un concepto matemático. Uno sería que utilicen palabras y dibujos para crear instrucciones sobre cómo resolver el tipo de problema en que se centra la unidad. Una segunda posibilidad es que presenten múltiples versiones del problema a resolver, con la oportunidad de verificar la corrección de las respuestas en el proceso. Una tercera opción consiste en que los alumnos investiguen cómo podría aplicarse el tipo de problema matemático que estudian para resolver un dilema de la vida real. El cuarto enfoque puede requerir que los alumnos usen objetos y palabras para demostrar cómo funciona ese tipo de problema. Cualquiera sea la alternativa que elija el estudiante, deberá decidir luego si le es más útil trabajar solo o con un compañero. El profesor Larsen habla con sus alumnos acerca de cómo hacer selecciones convenientes del "Menú para el éxito" a fin de favorecer el aprendizaje, tal como lo harían con el menú de un restaurante para cuidar su salud.

* * *

La señorita Ana emplea varios métodos para diferenciar los productos en respuesta al perfil de aprendizaje de los estudiantes. Dado que su propósito es evaluar el crecimiento de los alumnos, de modo que cada uno de ellos advierta cuánto sabe, entiende y puede lograr, la docente suele utilizar más de un tipo de evaluación al final de cada unidad. A veces combina pruebas escritas y *portfolios* de trabajos de los alumnos. Esto le permite aplicar evaluaciones eficaces, y también hace posible que los alumnos a quienes las pruebas les resultan difíciles o aburridas demuestren cuánto han aprendido de una forma más accesible para ellos. Cuando diseña trabajos que deben producir los alumnos, la señorita Ana siempre les ofrece al menos dos o tres alternativas para expresar lo

que aprendieron, como una muestra que incluya géneros y textos narrativos, un ensayo o diálogo, o un cronograma comentado e ilustrado. También procura variar los materiales de investigación, proponiendo el uso de artefactos, elementos visuales, textos impresos, entrevistas y tecnología. Otra cosa que varía es la modalidad de trabajo en clase: los alumnos a veces estudian solos, a veces con los pares y otras veces del modo que prefieran.

Existen muchas maneras de incorporar las formas de aprender preferidas de los alumnos. Buscar una buena adecuación del aprendizaje para los estudiantes significa, al menos en parte, tratar de entender *cómo* aprenden los individuos y responder apropiadamente.

REUNIR LOS ELEMENTOS

En las etapas iniciales de la diferenciación, es conveniente concebir la utilización de la aptitud, el interés y el perfil de aprendizaje de los alumnos para diferenciar el contenido, el proceso y el producto. Dividir la tarea según esos parámetros no sólo nos permite centrarnos en segmentos de enseñanza menores y más manejables, sino que nos ayuda a evaluar si estamos encarando de manera amplia o estrecha las necesidades de aprendizaje de los alumnos.

Pero la meta final es lograr un flujo de diferenciación tal que gran parte de las actividades propuestas sean adecuadas para cada alumno la mayor parte del tiempo (véanse las figuras 10.3 y 10.4). Eso significa que nuestro objetivo es reunir los elementos que podemos diferenciar y las maneras en que podemos diferenciarlos a fin de que lo que hacemos tenga coherencia.

Un docente que sabe diferenciar con fluidez se hace la siguiente pregunta: "¿será beneficioso para los alumnos enfocar con flexibilidad las metas de aprendizaje de hoy?". Cuando la respuesta es afirmativa, el docente busca vías de aprendizaje alternativas para sus alumnos y los invita a unirse a él en esa búsqueda (véanse ejemplos de cuestionarios diagnósticos en la Figura 10.5). El siguiente es un breve ejemplo de un aula de la escuela primaria en la que prevalece la diferenciación.

Figura 10.3
Antes y después: la secuencia de enseñanza (ejemplo en una escuela secundaria)

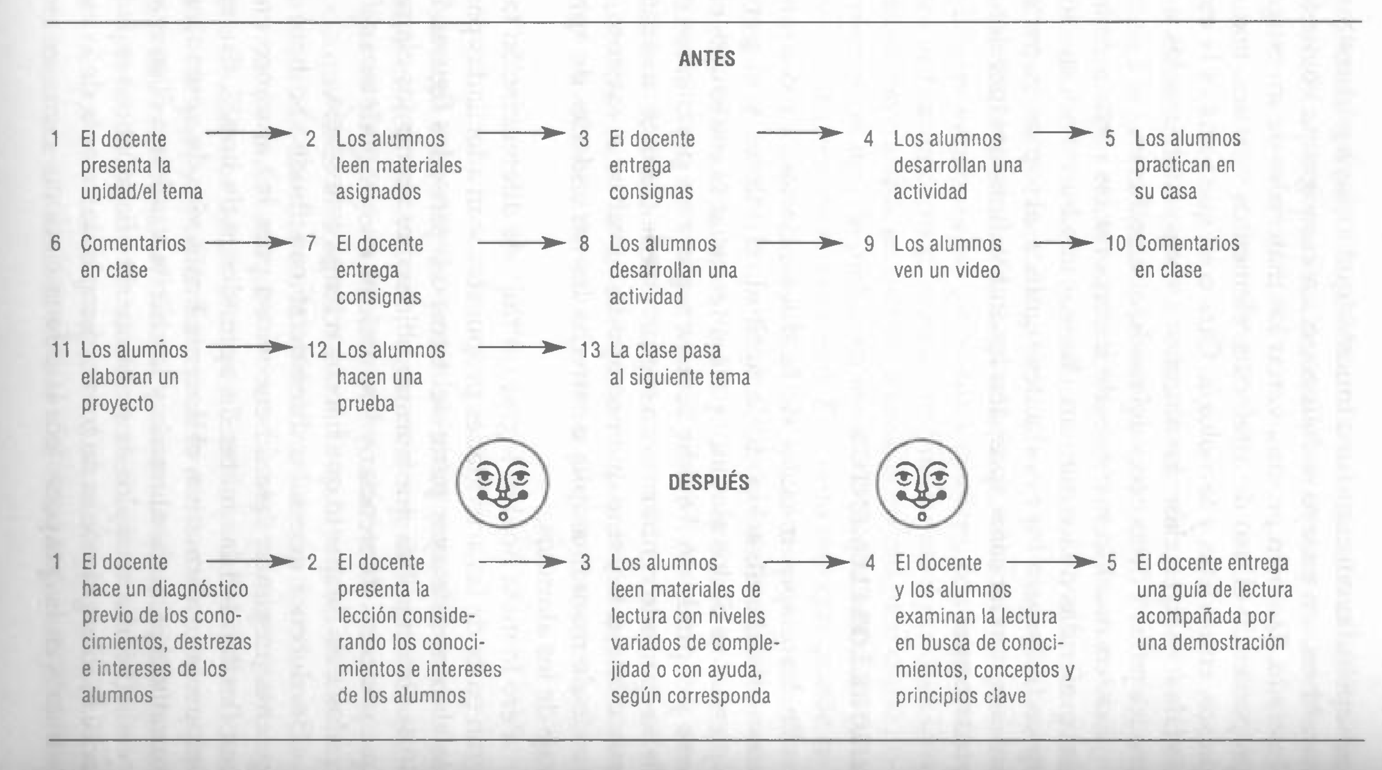


Figura 10.3 *(cont.)*
Antes y después: la secuencia de enseñanza (ejemplo en una escuela secundaria)

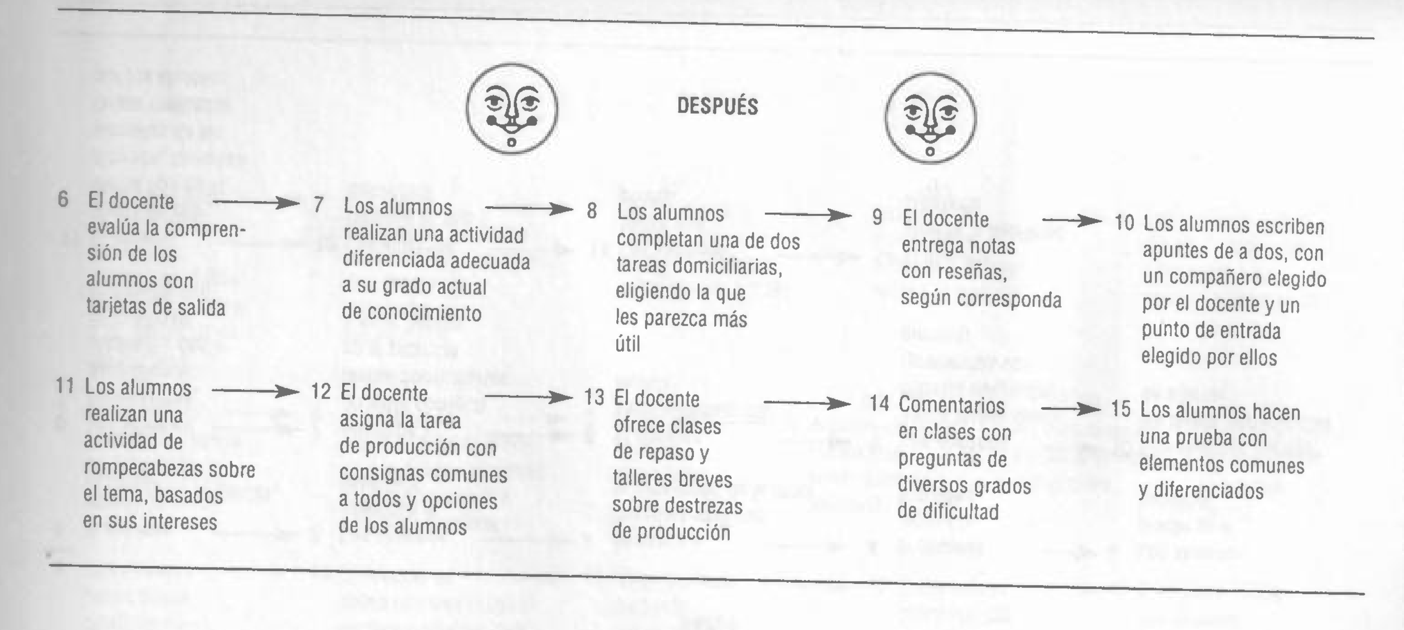


Figura 10.4

Antes y después: la secuencia de enseñanza (Ejemplo de Matemáticas)

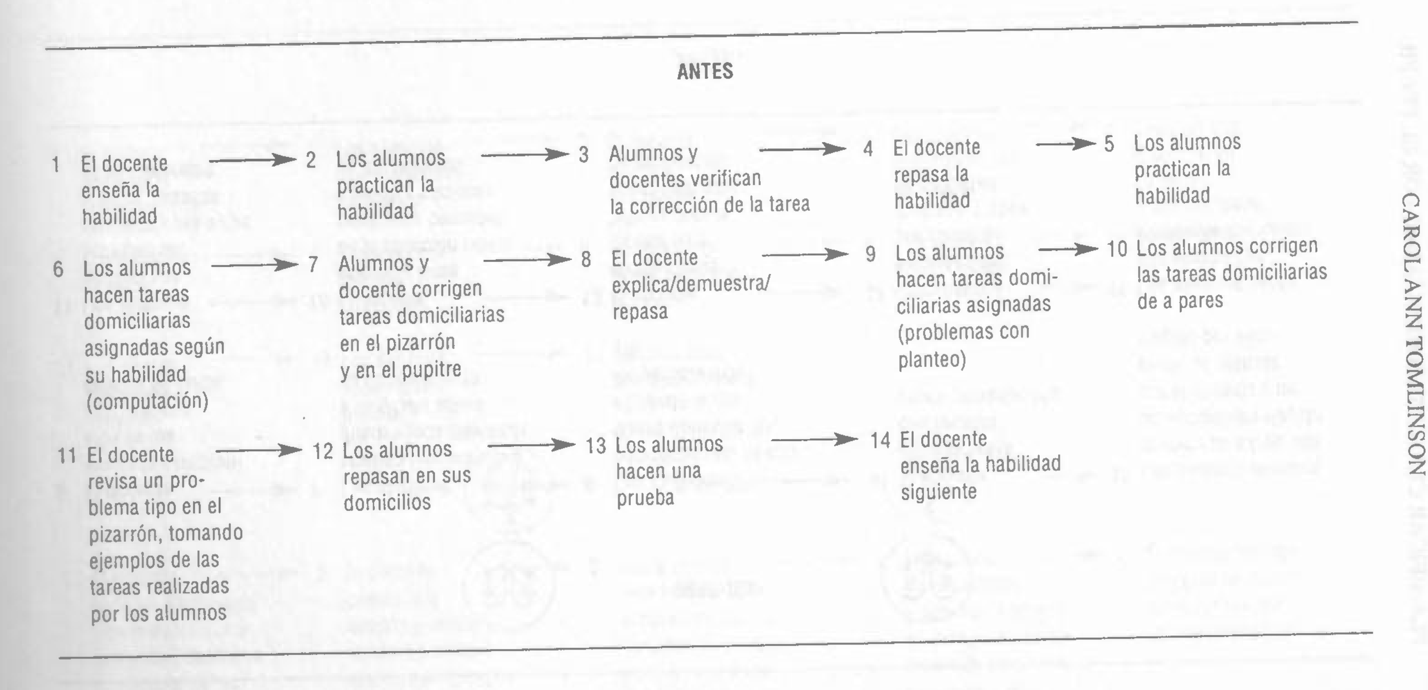


Figura 10.4 *(cont.)*

Antes y después: la secuencia de enseñanza (Ejemplo de Matemáticas)

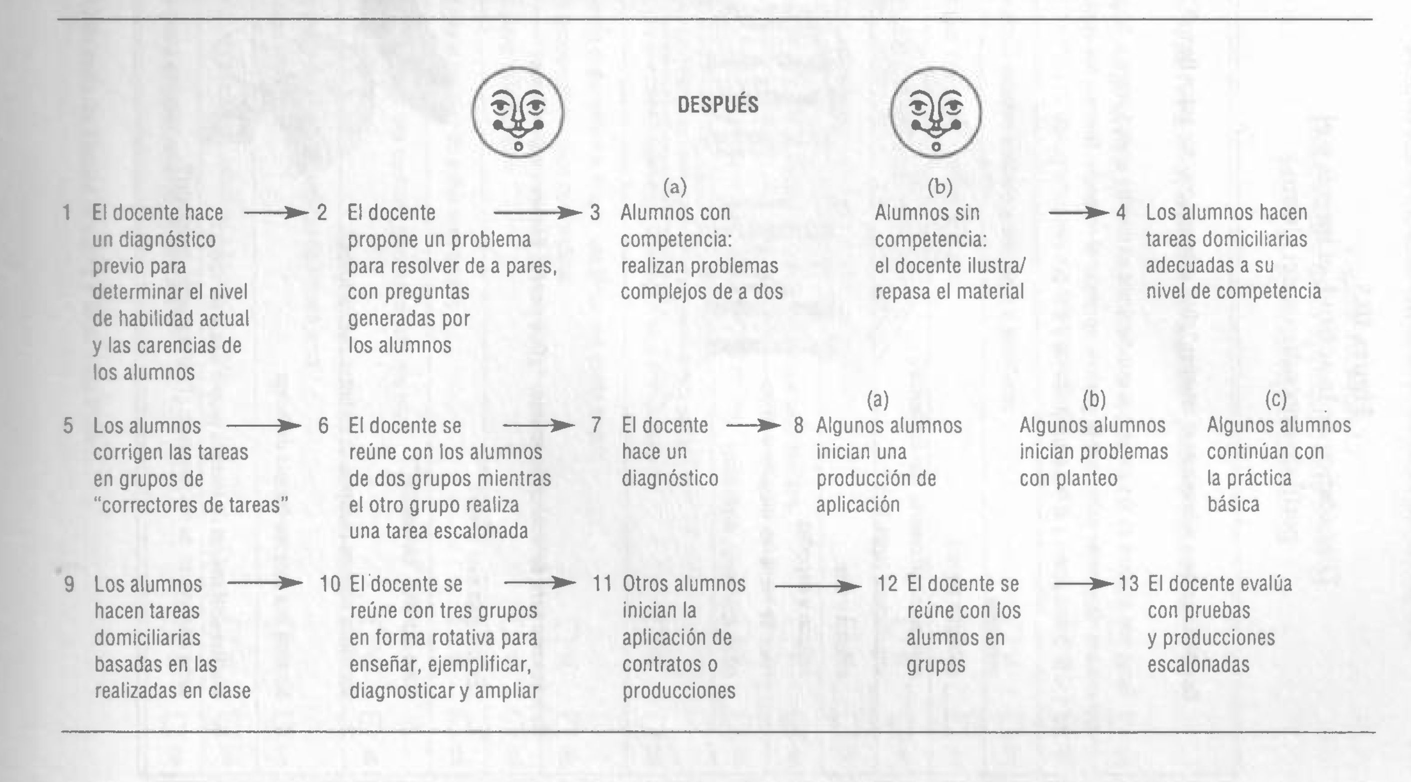


Figura 10.5
Diagnóstico de la aptitud, el interés y el perfil de aprendizaje del alumno

Cuestionario para determinar el interés: "¿Qué quieres aprender sobre Roma?"

Éstos son algunos de los temas que estudiaremos en nuestra unidad sobre la Antigüedad romana. Queremos saber qué te gustaría aprender al respecto. Numera tus opciones del 1 al 8. Debes poner 1 al tema que prefieras y 8 al que menos te guste.

____ geografía
____ gobierno (leyes)
____ agricultura (alimentos que cultivaban)
____ arquitectura (edificios)
____ música y arte
____ religión y deportes
____ roles de hombres, mujeres y niños
____ otros (por favor, explícalos)

Cuestionario para determinar la aptitud: "¿Qué puedes decirnos sobre Roma?"

1. ¿En qué país está Roma?
2. ¿Qué significa "civilización"?
3. Menciona algunos ejemplos de distintas civilizaciones
4. Nombra una persona famosa de Roma
5. Muchas costumbres de nuestro propio país y de nuestra cultura provienen de los romanos. ¿Cuáles puedes mencionar?



Figura 10.5 *(cont.)*
Diagnóstico de la aptitud, el interés y el perfil de aprendizaje del alumno

Cuestionario para determinar el perfil de aprendizaje: "¿Cómo te gusta estudiar?"

1. Estudio mejor en silencio. ☐ sí ☐ no
2. No me molesta que otros conversen mientras estudio. ☐ sí ☐ no
3. Me gusta estudiar sentado a una mesa o escritorio. ☐ sí ☐ no
4. Me gusta estudiar sentado en el piso. ☐ sí ☐ no
5. Pongo empeño por mí mismo. ☐ sí ☐ no
6. Pongo empeño por mis padres o el docente. ☐ sí ☐ no
7. Persisto en las tareas hasta completarlas aunque sean difíciles. ☐ sí ☐ no
8. A veces me desaliento con una tarea y no la termino. ☐ sí ☐ no
9. Cuando el docente me asigna una tarea, me gusta saber los pasos exactos que tengo que seguir para completarla. ☐ sí ☐ no
10. Cuando el docente me asigna una tarea, me gusta seguir mis propios pasos para completarla. ☐ sí ☐ no
11. Me gusta estudiar solo. ☐ sí ☐ no
12. Me gusta trabajar de a dos o en grupos. ☐ sí ☐ no
13. Me gusta tener una cantidad ilimitada de tiempo para realizar una tarea. ☐ sí ☐ no
14. Me gusta tener cierta cantidad de tiempo para realizar una tarea. ☐ sí ☐ no
15. Me gusta estudiar caminando y haciendo cosas. ☐ sí ☐ no
16. Me gusta estudiar sentado en mi pupitre. ☐ sí ☐ no

Fuente: Elaborado de Denise Murphy y Beth Ann Potter.

* * *

La profesora Chen y sus alumnos están estudiando acerca de exploradores y exploraciones. Al seleccionar los materiales de lectura, la docente se asegura de encontrar una colección de textos con una amplia gama de estilos de escritura. A veces toda la clase lee un texto junto con ella. A veces asigna textos a determinados alumnos. A veces ellos mismos eligen qué van a leer. De este modo, la profesora Chen procura tomar en cuenta las necesidades comunes de toda la clase y también la aptitud y los intereses de cada alumno en materia de lectura.

Al planificar las actividades, la profesora Chen prevé formar grupos de similar aptitud para algunas tareas y de aptitudes diversas para otras. Por ejemplo, para hacer ejercicios de escritura, pueden reunirse alumnos que tengan metas similares en ese momento. Cuando escriban libretos para representar los desafíos que enfrentaron los exploradores, en cambio, la docente formará grupos que incluyan alumnos con buenas ideas, otros con talento teatral, otros que redacten bien y otros que sepan liderar un equipo.

Al terminar la unidad, los alumnos demostrarán parte de lo que aprendieron a través de "diálogos" entre exploradores del pasado y contemporáneos. Todos los alumnos son responsables de demostrar el conocimiento, la comprensión y las destrezas que se requieran. El docente asignará a cada uno el estudio de un explorador del pasado sobre la base de la cantidad y disponibilidad de materiales de investigación existentes en la escuela sobre ellos. Los alumnos seleccionarán un explorador contemporáneo de una lista suministrada por el docente, a la que pueden agregar otros nombres. Aquí, los alumnos harán elecciones basadas en sus intereses personales: ciencias, deportes, literatura, tecnología, televisión, etcétera. Pueden trabajar solos, con un compañero o en un grupo de tres o cuatro alumnos. Los individuos y grupos seleccionan luego el formato para su diálogo entre dos exploradores. Pueden optar entre un coloquio en vivo, un par de páginas web, una conversación grabada en video, una serie de cartas entre ambos, etcétera.

En el aula de la profesora Chen ciertamente hay instrucción a toda la clase, pero casi siempre seguida de oportunidades para que los alumnos aborden ideas y destrezas según sus propios términos. También hay flexibilidad en gran parte de lo que sucede en el aula, a fin de que cada alumno sienta que la clase "le pertenece".

Las figuras 10.3 y 10.4 proporcionan dos ejemplos más de la secuencia de un aula diferenciada en la que se reúnen todos los elementos. En ambos ejemplos, los acontecimientos se presentan primero en una versión de "talle único" de la enseñanza, y luego tal como podrían darse en un aula donde el docente toma en cuenta las necesidades de aprendizaje individuales y planifica en función de ellas.

DIAGNOSTICAR EL INTERÉS, LA APTITUD Y EL PERFIL DE APRENDIZAJE DE LOS ALUMNOS

Aunque existen muchas guías publicadas para ayudar a los docentes a determinar la aptitud, el interés y el perfil de aprendizaje del alumno, a veces resulta más económico partir del sentido común y agregar un poco de ingenio docente. La Figura 10.5 suministra un ejemplo al respecto.

Dos docentes principiantes se vieron en la situación de tener que adecuar lo que estaban por enseñar a las necesidades de alumnos a quienes todavía no conocían bien. Para iniciar una unidad elemental sobre la Antigüedad romana, elaboraron una prueba diagnóstica en tres partes: la primera basada en los conocimientos previos de los alumnos acerca del tema a enseñar (aptitud) y las otras consistentes en preguntas sencillas relacionadas con el interés y el perfil de aprendizaje. Usted notará que el formato del diagnóstico es simple y directo. También está claro que la información sobre los alumnos que obtuvieron los docentes mediante este diagnóstico en tres partes les dio muchísimas pautas para trabajar cuando empezaron a planificar su unidad, a fin de asegurarse de que se adecuara a los estudiantes.

Tenga presente que todo lo que hacen los alumnos es una fuente potencial de información sobre sus conocimientos y destrezas actuales, sobre lo que les gusta aprender y sobre cómo aprenden mejor. Considere la posibilidad de que usted aprende-

rá mucho sobre los alumnos utilizando instrumentos simples, elaborados por docentes, y observando y analizando datos que están a su alrededor cada día.

* * *

En el siguiente capítulo, nos ocuparemos del contenido del currículo (pero teniendo en cuenta todo lo que hemos aprendido de nuestros alumnos).

Capítulo 11

Diferenciación del contenido

Es difícil y poco natural dividir los componentes curriculares en contenido, proceso y producto o producción, ya que los alumnos procesan conceptos a medida que leen contenidos, piensan mientras realizan sus producciones y extraen ideas para ellas de los materiales que están usando. De todos modos, la perspectiva de diferenciar la enseñanza resulta más manejable si se examina un elemento por vez. Sólo hay que tener presente, al hacerlo, que estos elementos están más interconectados de lo que parece.

El contenido es el *"input"* de la enseñanza y el aprendizaje. Es lo que enseñamos, o lo que queremos que aprendan los alumnos.

La diferenciación del contenido puede considerarse de dos maneras. En primer lugar, para diferenciar el contenido podemos adaptar *lo que* enseñamos. En segundo lugar, podemos adaptar o modificar *cómo acceden los alumnos* a lo que queremos que aprendan. Por ejemplo, si les indico a algunos alumnos de tercer grado que empiecen a estudiar las fracciones mientras otros están esforzándose para dominar la división, estoy diferenciando *lo que* aprenden. De igual modo, puedo asignar tareas de ortografía basadas en el actual nivel de destreza de cada alumno, en lugar de hacer que todos sigan el programa de ortografía de cuarto grado, cuando algunos tienen una competencia ortográfica de primer grado y otros de nivel secundario. Por otro lado, podría dejar

que todos aprendan más o menos lo mismo y cambiar el modo en que les doy *acceso* al tema, haciendo que los alumnos adelantados lean una novela en forma rápida e independiente, por ejemplo, mientras que a los que tienen dificultades con la lectura les doy más tiempo para leer la misma novela y, además, solicito que los pares les presten ayuda.

En general, es conveniente mantener relativamente estable *lo que* aprenden los alumnos y cambiar el modo en que les damos acceso al contenido para responder a sus necesidades. Algunas veces, sin embargo, parece tener más sentido cambiar también *lo que* enseñamos. Esto es particularmente delicado cuando estamos enseñando una progresión lineal de destrezas, como ortografía o cálculo matemático.

DIFERENCIAR EL CONTENIDO SEGÚN LAS NECESIDADES DEL ALUMNO

El contenido puede diferenciarse en respuesta al nivel de aptitud, los intereses o el perfil de aprendizaje del alumno. También puede diferenciarse en respuesta a cualquier combinación de aptitud, interés y perfil de aprendizaje.

- *La diferenciación por aptitud* del contenido tiene como meta adecuar el material o la información que deben aprender los alumnos a su capacidad de leer y entender. Por ejemplo, sería una pérdida de tiempo hacer que un alumno de quinto grado que ya sabe leer como los del noveno estudie toda la serie de lecturas de su grado. Igualmente inapropiado sería exigir a un escolar que no sabe hablar ni leer bien en inglés que lea en forma independiente el libro de historia de los Estados Unidos correspondiente a su grado. Una manera de encarar la diferenciación por aptitud del contenido es utilizar "el ecualizador" (Figura 8.1, pág. 97) como guía, verificando que los materiales estén en un nivel apropiado en cuanto a complejidad, independencia, ritmo, etcétera.
- *La diferenciación por interés* del contenido supone incluir en el currículo ideas y materiales que contemplen y amplíen los intereses de los alumnos. Por ejemplo, un profesor de Lengua puede alentar a una alumna con dotes de comediante a leer textos humorísticos. Una profesora de Historia puede ayudar a un estudiante a encontrar sitios web que satisfagan su curiosidad sobre el rol de los americanos nativos en la Guerra Civil.
- *La diferenciación por perfil de aprendizaje* del contenido implica asegurarse de que cada alumno disponga de un medio para "abordar" los materiales e ideas que se ajusten a su modo preferido de aprender. Por ejemplo, algunos podrían entender mejor una conferencia si el docente utiliza diapositivas mientras habla, vinculando así el aprendizaje visual y el auditivo. Algunos alumnos comprenderán mucho mejor los textos si pueden leer en voz alta, mientras que otros necesitan estar en silencio cuando leen. A un alumno le bastará con leer el texto de física para entender el concepto de "funcionamiento", mientras que otro captará mejor la idea observando una demostración que incluya casos de "funcionamiento" y "no funcionamiento".

A modo de ejemplo, los alumnos de una clase de ciencias de la escuela media están comenzando a estudiar las características de los mamíferos. Para la primera clase, la profesora planificó varios modos de presentar a sus alumnos los conceptos, términos e ideas clave sobre los mamíferos. Primero, los chicos eligieron entre cinco vertebrados cuáles preferían investigar (diferenciación del contenido basada en los intereses de los alumnos). Luego, la docente indicó a cada equipo de investigación distintos modos de aprender sobre el mamífero elegido. Sobre cada mamífero, hay una caja con libros de diversos niveles de complejidad (diferenciación por aptitud). También hay grabaciones de audio o video sobre cada animal, así como una lista de sitios web (diferenciación por perfil de aprendizaje).

Además, los alumnos pueden tomar notas "independientes" sobre lo que leen, o bien utilizar una matriz provista por la docente para guiar sus apuntes (diferenciación en respuesta a la aptitud del alumno). Éste es un ejemplo de una docente que está diferenciando el contenido de varias maneras. En este caso, mantiene estables los conceptos, ideas y destrezas clave (*lo que* quiere que aprendan los alumnos) y modifica el modo en que les da *acceso* al "*input*" que ella ha definido como esencial.

ESTRATEGIAS PARA DIFERENCIAR EL CONTENIDO

Aquí se proponen algunas estrategias para diferenciar el contenido. Algunas sirven para diferenciar lo que deben aprender los alumnos. Muchas son de utilidad para diferenciar cómo damos acceso a lo que necesitan aprender. La mayoría puede emplearse con el fin de diferenciar el contenido por aptitud, interés y perfil de aprendizaje.

Enseñanza basada en conceptos

En muchas aulas, los alumnos "estudian" una gran cantidad de acontecimientos, vocablos, nombres propios, fechas y reglas. Por desdicha, también olvidan mucho de lo que "aprendieron" cuando dejan atrás esa información y pasan a otro tema o lección. Gran parte de esta "pérdida de memoria" se debe a que no llegaron a comprender o a encontrarle sentido a lo que estudiaron. En lugar de abrumarlos con un montón de datos, usted puede ayudar a los alumnos a entender mejor y a ver la utilidad de un área de estudio, poniendo de relieve sus conceptos y principios clave. Los conceptos son los cimientos del significado.

En lugar de dedicar un mes a memorizar categorías de animales o a estudiar a los pingüinos, los alumnos pueden emplear ese mismo tiempo para examinar patrones en el reino animal, explicar rasgos, usar los rasgos para identificar y clasificar animales y aprender a predecir la aparición de ciertos rasgos a partir de los hábitats o viceversa. El concepto de "patrones" es el que emplean los científicos para considerar y clasificar las cosas. La práctica de determinar y predecir patrones, y luego usarlos para analizar diversas formas de vida, ayuda a los alumnos a (1) entender, antes que memorizar, (2) retener mejor las ideas y hechos porque son más significativos, (3) establecer conexiones entre aspectos y puntos de un mismo tema, (4) relacionar ideas con sus propias vidas, y (5) construir redes de significado para abordar provechosamente futuros conocimientos.

La enseñanza diferenciada es particularmente eficaz porque se centra en conceptos y principios, antes que en hechos. Los docentes que diferencian la enseñanza proponen un mínimo de ejercitación y repetición de datos (pues esta práctica no tiende a promover el aprendizaje futuro) e insisten, en cambio, en la comprensión esencial y significativa para crear una capacidad de aprendizaje transferible.

Una maestra de la escuela primaria utiliza una unidad diferenciada para estudiar el concepto de extinción. Su clase investiga dos principios clave: (1) la extinción puede deberse a cambios naturales en el ambiente y (2) la extinción puede deberse a cambios introducidos en el ambiente por el hombre. Un grupo toma a los dinosaurios como ejemplo y estudia los cambios ambientales que causaron su extinción. Otro grupo compara la extinción de los dinosaurios con la actual de los bosques tropicales, buscando similitudes y diferencias entre los patrones de extinción. Ambos grupos deben encontrar principios científicos importantes y ejemplos concretos, como también plantear hipótesis y extraer conclusiones. Pero un grupo estudia este contenido de un modo más fundacional, concreto y monofacético, mientras que el otro realiza una investigación que es más transformacional, abstracta y multifacética. La docente adecua proactivamente las "perillas del ecualizador" de las tareas y los materiales a las necesidades de aprendizaje de cada grupo.

Asegurar los conceptos y principios clave de lo que usted enseña es un buen modo de comenzar a encarar la diferenciación. También hará que su enseñanza sea más relevante y eficaz.

Condensación del currículo

Esta estrategia fue creada por Joe Renzulli en la Universidad de Connecticut y está específicamente destinada a ayudar a los estudiantes adelantados a maximizar su empleo del tiempo para aprender (Reis y Renzulli, 1992). La condensación es un proceso en tres etapas.

En la *Etapa 1*, el docente identifica a los alumnos que son candidatos a la condensación y evalúa lo que saben o no saben sobre un tema o capítulo determinados. La condensación puede ser solicitada por los alumnos o resuelta por el docente.

Antes o al comienzo del estudio se efectúa un diagnóstico inicial, que puede ser formal, como una prueba escrita, o informal, como una conversación entre docente y alumno sobre el tema a estudiar. Tras este diagnóstico, el docente anota en qué destrezas y conocimientos el alumno muestra un dominio razonable (por ejemplo, si sabe un 70-75 por ciento o más del contenido). Los alumnos que van a condensar quedan exonerados de realizar las actividades generales en las áreas de contenido que ya dominan, por lo que "compran tiempo" para estudiar otro material más exigente e interesante.

En la *Etapa* 2, el docente toma nota de destrezas o conocimientos correspondientes al tema de estudio en los que el alumno no demostró tener dominio, y luego implementa un plan para asegurarse de que los aprenda. El plan podría requerir que el alumno se reúna con otros compañeros para abordar determinadas partes del estudio, que haga tareas domiciliarias en las que practique las destrezas que le faltan o que demuestre haberlas dominado en una producción creada en la tercera y última etapa del proceso de condensación.

Al comienzo de la *Etapa* 3, el docente y el alumno diseñan una investigación o análisis que este último llevará adelante mientras los demás compañeros estudian las lecciones generales. El docente y el alumno acuerdan juntos los parámetros, metas, plazos, procedimientos, criterios de evaluación y cualquier otro elemento necesario del proyecto. El alumno no tiene que reinvertir el tiempo que le quedó libre en la misma materia en que condensó. Un alumno que condensa en matemáticas, por ejemplo, puede dedicar ese tiempo a un proyecto de su interés en el área de la ciencia ficción. O bien, si tiene especial predilección por las matemáticas, podría elaborar un plan para utilizar *software* de matemática avanzada en clase.

Es conveniente llevar registros cuando se aplica la condensación, por tres motivos: (1) los docentes se hacen responsables del aprendizaje del alumno, (2) los padres entienden por qué es ventajoso para su hijo realizar una tarea alternativa, y (3) los alumnos toman conciencia de sus respectivos perfiles de aprendizaje.

Los estudiantes adelantados tienen poco que ganar si continúan repasando lo que ya saben, pero ganan mucho con la expectativa de efectuar un aprendizaje siempre estimulante y productivo en la escuela. La condensación contribuye a eliminar la primera situación y facilitar la segunda.

El uso de textos y recursos variados

Los libros de texto suelen ser demasiado simples para algunos alumnos de la clase y demasiado complejos para otros. Emplear varios textos y combinarlos con una diversidad de materiales complementarios aumenta las probabilidades de presentar a todos los alumnos contenidos que tengan significación personal para ellos. El docente puede formar un conjunto de recursos útiles armando una biblioteca en el aula con textos usados de diversos niveles de complejidad (o solicitando que el dinero asignado a la compra de textos se utilice para adquirir tres clases de libros distintos en vez de ejemplares del mismo texto para todos) y coleccionando revistas, boletines, folletos y otras publicaciones.

La amplia variedad de material disponible a través de Internet facilita mucho al docente la tarea de diferenciar los materiales según las necesidades de los alumnos. En igualdad de condiciones, los estudiantes adelantados usarán recursos avanzados, pero a veces podría convenirles, al iniciar un estudio complejo, explorar ciertos temas en la forma de presentación más sencilla, provista por alguna fuente con menor grado de exigencia. Análogamente, los alumnos con dificultades podrían a veces captar mejor una idea observando diagramas o ilustraciones de una fuente más compleja.

A medida que varían las necesidades de los alumnos en relación con las tareas, también debe variar su utilización de recursos. Muchos programas de computación presentan niveles crecientes de desafío y complejidad. En matemáticas o ciencias, algunos alumnos quizá tengan que usar y manipular objetos para entender un concepto, mientras que otros podrán pasar directamente de una explicación o lectura al uso abstracto del concepto. Algunos videos presentan ideas clave con claridad; otros las explican con mayor amplitud y profundidad que las deseables para los estudiantes menos adelantados en el tema. A los alum-

nos que aprenden inglés mientras cursan otras materias, los ayudará leer las ideas primero en su idioma materno y después en inglés. La clave es adecuar los niveles de complejidad, abstracción, profundidad y amplitud de los materiales a las necesidades de aprendizaje de los alumnos. No olvide usted que el texto y los demás recursos también pueden emplearse en respuesta a los intereses, la aptitud o el perfil de aprendizaje del alumno.

Contratos de aprendizaje

Los contratos de aprendizaje entre docentes y alumnos tienen varias formas. Consisten en otorgar a los alumnos cierta libertad en el empleo del tiempo en clase a cambio de que realicen una tarea responsable y efectiva. Los contratos pueden contener elementos de "destrezas" y de "contenido", y son útiles para manejar aulas diferenciadas debido a que sus componentes pueden variar según las necesidades del alumno.

Por ejemplo, todos los alumnos de una clase de cuarto grado están utilizando contratos. El de Jorge especifica que la semana siguiente debe completar dos ejercicios de ortografía, dominar dos niveles del programa de computación sobre divisiones de un dígito y realizar un proyecto sobre los personajes de una novela de su elección. Los ejercicios de ortografía de Jorge están un poco por encima del nivel del grado, lo cual refleja su competencia ortográfica. Como su desempeño en matemáticas está por debajo del nivel del grado, el tiempo extra con la computadora puede ayudarlo a mejorar. La novela que elija podrá basarse en sus intereses y la tarea que hará sobre ella -pensar y escribir sobre él mismo en comparación con el protagonista- ha sido diseñada para ayudarlo a ver las estrategias que emplea un escritor para crear personajes.

Jésica también tiene un contrato que incluye ortografía, computación y una novela. En vez de hacer un ejercicio de ortografía, utiliza estrategias de vocabulario avanzadas porque su dominio ortográfico está muy por encima del nivel del grado. Jésica usará el programa de computación para practicar divisiones de tres dígitos. También elegirá una novela que le guste, analizará al protagonista y creará un personaje opuesto o un doble aplicando técnicas de creación de personajes.

Ambos alumnos deben delinear su plan de acción para la semana, decidir qué tareas harán en clase y cuáles en su casa, y progresar a un ritmo y con una profundidad de contenido que representen un desafío para ellos. Los dos son responsables de administrar su tiempo y organizarse solos, y entienden que el docente les asignará tareas si no cumplen sus obligaciones contractuales. Jorge y Jésica comparten una mesa con dos compañeros cuyos contratos son un poco diferentes de los suyos.

Los contratos combinan la sensación de tener metas compartidas con la adecuación individual y una forma de trabajo independiente. También le dan tiempo al docente para mantener reuniones y sesiones de trabajo individuales o en pequeños grupos, según el progreso y las necesidades de los alumnos.

Lecciones breves

Cuando el docente presenta un concepto a toda la clase, es muy probable que algunos alumnos lo capten de inmediato (o que se hayan salteado la lección porque ya dominaban la idea, destreza o información respectiva). Otros alumnos, en cambio, aún tendrán dudas o no habrán entendido la explicación que les dio el docente. En estos casos, las lecciones breves pueden ser una modalidad útil de diferenciar el contenido.

Sobre la base del diagnóstico de la comprensión de los alumnos, el docente puede volver a enseñar a algunos el tema, encontrar otro modo de enseñar a un grupo de ellos o reunirse con otros para ampliar sus conocimientos y destrezas. Las lecciones breves pueden ser muy eficaces para ajustar el contenido a la aptitud, los intereses o el perfil de aprendizaje de los alumnos.

SISTEMAS DE APOYO VARIADOS

Usted puede facilitar el acceso a contenidos de diversos grados de complejidad utilizando una variedad de sistemas de apo-

yo, como compañeros de lectura, grabaciones de audio y video y tutorías de pares y adultos. Estas estrategias ayudarán a muchos alumnos a ampliar su capacidad de aprendizaje.

• *Compañeros de lectura y grabaciones de audio/video.* Un alumno de quinto grado puede estar en perfectas condiciones de hacer audiograbaciones de libros para chicos de segundo grado que necesitan ayuda con la lectura. Un alumno de tercero que graba un libro acorde a su edad puede contribuir a crear materiales útiles para un compañero al que le cuesta decodificar o leer pasajes largos. Los estudiantes del colegio secundario pueden crear cintas grabadas con resúmenes de artículos periodísticos sobre un tema determinado para dar acceso a los de sexto grado a materiales que no se encuentran en la biblioteca del aula o de la escuela. Algunos de esos alumnos de sexto pueden ayudar a los de cuarto a aprender a preparar disertaciones haciendo un video sobre el tema. Un estudiante adelantado de cuarto grado puede hacer un video sobre los tipos de edificios de la comunidad, que luego podrá usarse en un centro de aprendizaje preescolar.

• *Guías temáticas.* A algunos alumnos, incluso entre los de mayor edad, les resulta muy difícil leer un texto o escuchar una charla y arribar a una noción coherente sobre el tema. Para ellos, es muy útil emplear una guía visual que siga el flujo de ideas del texto o la charla. Este tipo de organizador no sólo los ayudará a concentrarse en las ideas y datos clave, sino que también puede hacerles ver cómo un docente o un escritor desarrollan una línea de pensamiento. Cabe recordar, no obstante, que los alumnos que leen en forma independiente podrían considerar restrictivo el empleo de estas guías. El objetivo siempre es brindar a cada alumno un sistema de apoyo que lo ayude a crecer, y no que le resulte un impedimento.

• *Materiales impresos resaltados.* El docente puede subrayar o resaltar los pasajes principales de un texto o material complementario, y guardar varias copias de las versiones resaltadas en su escritorio. Cuando un alumno tenga dificultad para asimilar un capítulo o un artículo completos, el docente le proporcionará la versión resaltada. En su exterior, el material se ve igual al de todos los demás, pero, al estar resaltado, el alumno puede dedicar su atención a leer y comprender las partes esenciales del capítulo, en vez de desalentarse por lo que le parece una cantidad inabordable de texto impreso.

• *Sumarios de ideas clave.* Los docentes eficaces pueden crear en poco tiempo un resumen, de una o dos páginas, de las ideas contenidas en una unidad. Este tipo de sumario puede ser una gran ayuda para los chicos con dificultades para leer materiales impresos, escuchar conferencias o incluso organizar información. El sumario puede ser un texto, un diagrama de conceptos o combinar ambas cosas. También podría resaltar las palabras clave e incluir las preguntas esenciales que aborda la unidad. Estos sumarios, además, ayudan a los docentes a aclarar sus propias ideas sobre el contenido central de una unidad o tema.

• *Tutorías de pares y adultos.* Muchos adultos se ofrecen como voluntarios para ayudar a los chicos que se han atrasado en sus estudios y necesitan una guía adicional. A todos los estudiantes –no sólo a los que tienen dificultades– les viene bien estar con adultos que respondan sus preguntas sobre intereses compartidos, estimulen su pensamiento o les den acceso a destrezas de investigación avanzadas. Un alumno destacado de quinto grado también puede ser un buen tutor para otro de tercero que tenga similares intereses. El docente puede crear amplios sistemas de apoyo recurriendo a personas y tecnologías presentes en su aula, escuela y comunidad, dando así a todos la oportunidad de apuntar más alto, aprender más y contribuir al aprendizaje de otro.

* * *

Sin duda, usted tendrá otros medios eficaces de adecuar el contenido a la aptitud, el interés y el perfil de aprendizaje de sus alumnos. La meta, al diferenciar el contenido, es ofrecer formas de abordar el "*input*" (información, ideas y destrezas) de acuerdo con el nivel en que cada alumno está y que le sirvan de respaldo para avanzar. El próximo capítulo ofrece ideas para emplear procesos variados en la enseñanza.

Capítulo 12

Diferenciación del proceso

Procesar un tema significa encontrarle sentido. El proceso es la oportunidad que tienen los alumnos de asimilar el contenido, los conceptos o las destrezas que se les han presentado. Cuando los alumnos se encuentran con ideas o datos nuevos, necesitan tiempo para pasarlos a través de sus propios filtros de significado. Mientras procuran analizar, aplicar o consultar un material, tienen que encontrarle el sentido antes de poder "incorporarlo". Este procesamiento o búsqueda del sentido es un componente esencial de la enseñanza, porque sin él los estudiantes pierden las ideas o las confunden.

En el lenguaje escolar, el proceso suele designarse como una actividad. Probablemente sea más oportuno usar el término "actividad de encontrar el sentido" para tener presente que, a fin de lograr la mayor eficacia posible como vehículo del aprendizaje, toda actividad debe centrarse en un aspecto esencial que los alumnos necesitan saber, entender y poder llevar a la práctica como resultado de un estudio determinado.

Los alumnos que ya saben cómo convertir fracciones en decimales no necesitan realizar una actividad destinada a ayudarlos a encontrarle el sentido a los principios básicos de esa operación, pues ya los han procesado y entendido. Los alumnos que no comprenden las fracciones no están listos para aprovechar una

"actividad de encontrar el sentido" relativa a la conversión de fracciones en decimales; necesitan otra tarea que los ayude a aclarar la noción conceptual del todo y las partes en que se basan las fracciones.

Toda actividad eficaz es, en esencia, un proceso de encontrar sentido que ayude al estudiante a progresar desde su actual nivel de comprensión hasta otro más complejo. Los alumnos procesan ideas e información con mayor facilidad cuando las actividades de su aula:

- les resultan interesantes;
- les exigen recurrir a pensamientos más complejos;
- les requieren utilizar una o más destrezas clave para comprender una o más ideas clave.

Las buenas actividades diferenciadas son primero buenas *actividades*, es decir, las que tienen las características mencionadas. Lo que las hace diferenciadas es que el docente ofrece más de un modo de encontrarle el sentido a lo que es importante. De hecho, una forma de considerar la relación entre una buena actividad y una buena actividad diferenciada es la siguiente:

UNA BUENA ACTIVIDAD es la que los alumnos realizan
- usando una o más destrezas esenciales e información esencial;
- a efectos de comprender un concepto/principio esencial o responder una pregunta esencial.

UNA BUENA ACTIVIDAD DIFERENCIADA es la que los alumnos realizan
- de diversas maneras en variados niveles de complejidad y en lapsos de tiempo variables;
- con variados grados de apoyo del docente o los pares (andamiaje);
- usando una o más destrezas esenciales e información esencial;
- a efectos de comprender un concepto/principio esencial o responder una pregunta esencial.

Como en el caso del contenido, el proceso puede diferenciarse en respuesta a la aptitud, el interés y el perfil de aprendizaje de los alumnos:

- Diferenciar el proceso según la *aptitud* del alumno significa adecuar la complejidad de una tarea a su actual nivel de comprensión y destreza.
- Diferenciar el proceso según el *interés* del alumno implica darle opciones en cuanto a qué facetas de un tema abordar, o ayudarlo a vincular un interés personal con el objetivo de encontrar el sentido.
- Diferenciar el proceso según el perfil de aprendizaje del alumno generalmente supone alentarlo a encontrarle el sentido a una idea a través de su modo de aprendizaje preferido, como por ejemplo: investigar o expresar lo que aprendió en forma kinestésica, espacial, verbal o creativa; elegir trabajar solo o con un compañero; sentarse en el suelo o en el pupitre.

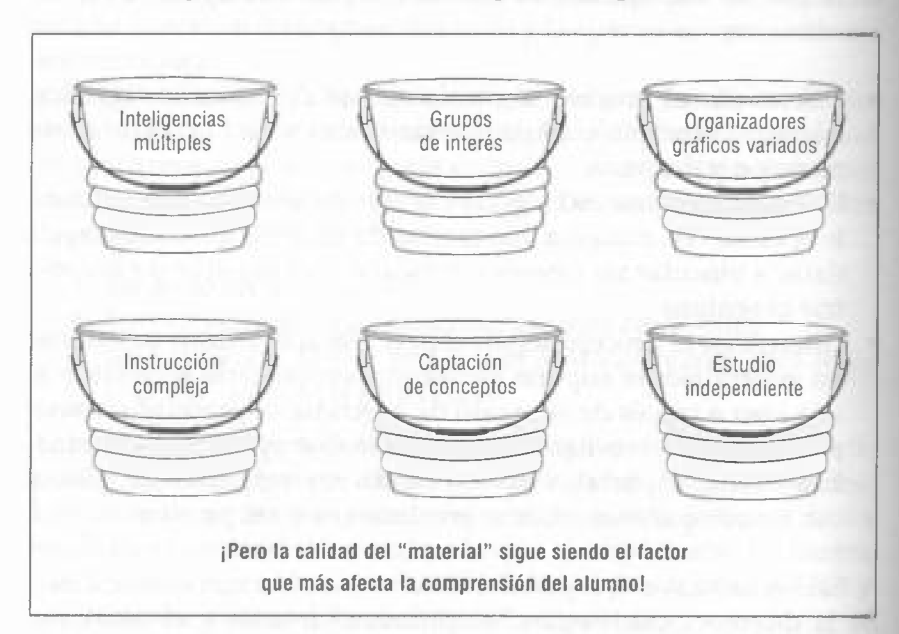
En los capítulos 8, 9 y 10 del libro se examina con mayor detalle la diferenciación según la aptitud, el interés y el perfil de aprendizaje.

ESTRATEGIAS PARA APUNTALAR EL PROCESAMIENTO DIFERENCIADO

Muchas estrategias de enseñanza (véase la Figura 12.1) requieren que los alumnos estudien en grupos pequeños o en forma independiente. La aplicación de estas estrategias facilita al docente tomar contacto con cada alumno y adecuar las actividades o el proceso a sus necesidades. Una instrucción dirigida al conjunto de la clase no le da esa facilidad. Aunque resulta a la vez divertido y útil que el docente emplee una amplia gama de estrategias tendientes a flexibilizar la enseñanza, es fundamental recordar que lo más importante es la calidad y la precisión de *lo que* hacen los alumnos.

Las siguientes son algunas de las numerosas estrategias que han elaborado los docentes para promover un proceso más flexible y acorde: registros de aprendizaje, diarios, agendas, organiza-

Figura 12.1
Estrategias de enseñanza: baldes para entregar "el material"



dores gráficos, resolución creativa de problemas, empleo de baldes, centros de aprendizaje, centros o grupos de interés, contratos de aprendizaje, talleres literarios, interpretación de roles, controversia cooperativa (en la que los alumnos argumentan a favor y en contra de una cuestión), carteles optativos, rompecabezas, análisis de a dos, diagramas de conceptos, listas de puntos positivos, negativos e interesantes de un tema en consideración, confección de modelos y laboratorios.

Las tareas escalonadas o paralelas con diversos niveles de dificultad también son vehículos eficaces para diferenciar el proceso. Cada estrategia demandará de los alumnos una respuesta distinta según su pensamiento o procesamiento. Las actividades de encontrar sentido son más eficaces para el alumno cuando esa respuesta se adecua a sus necesidades de aprendizaje, así como a las metas de aprendizaje establecidas.

Estas estrategias de enseñanza son ideales para ofrecer opciones de procesamiento diferenciadas a los alumnos de aulas con

habilidades mixtas. Los dos ejemplos siguientes muestran cómo utilizan los docentes algunas de estas estrategias para ayudar a sus alumnos a procesar e "incorporar" ideas clave de manera adecuada.

* * *

EL MAESTRO JACKSON Y EL EMPLEO DE BALDES

Los alumnos de segundo grado del maestro Jackson están estudiando las comunidades. En este momento, examinan en qué se parecen y se diferencian las comunidades animales de las humanas. La semana pasada vieron un video sobre las hormigas. Ayer leyeron acerca de las abejas y cada uno seleccionó otro animal para estudiar de una lista que les dio el maestro. Hoy, mientras continúan con su estudio, el maestro Jackson verifica que sus alumnos entiendan cuáles son los elementos propios de una comunidad y cómo se aplican a los animales. Para ayudarlos a considerar estas ideas y encontrarles sentido, el docente recurre al empleo de baldes. Cada balde de seis caras tiene escritas las siguientes instrucciones para los alumnos: describe, compara, expresa tus sensaciones, indica qué partes tiene, utiliza y señala las cosas buenas y malas.

El señor Jackson asignó a cada alumno un balde azul o verde. Los que manejan *baldes azules* tienen un rendimiento medio o inferior al esperado en lectura y escritura. Las tareas de los baldes azules son:

1. Describe una comunidad de hormigas mediante dibujos o palabras.
2. Compara una comunidad de hormigas con tu propia comunidad mediante dibujos o palabras.
3. Enumera palabras que describan tus sensaciones al observar una comunidad de hormigas.
4. Indica qué partes tiene una comunidad de hormigas y qué sucede en cada parte empleando palabras o dibujos, o construyéndola.

5. Menciona un modo en que la comunidad de hormigas te ayuda a entender lo que es vivir y trabajar en una comunidad.
6. Señala las cosas buenas y malas de una comunidad de hormigas.

Los alumnos que emplean *baldes verdes* tienen un desempeño superior o muy superior al esperado en lectura y escritura. Las tareas de los baldes verdes son:

1. Describe una comunidad de hormigas utilizando al menos tres oraciones con al menos tres términos descriptivos en cada oración.
2. Utiliza un diagrama de Venn para comparar una comunidad de hormigas con la comunidad del animal que seleccionaste.
3. Haz de cuenta que las hormigas piensan como las personas. Escribe y dibuja una historieta sobre lo que te parece que siente una hormiga durante un día de su vida en la comunidad. Haz lo mismo con otro tipo de animal de una comunidad diferente.
4. Traza un diagrama de una comunidad de animales con rótulos para las distintas partes, e indica el propósito de cada una.
5. Escribe una regla de convivencia en una comunidad y señala cómo se aplicaría en dos comunidades diferentes.
6. Escribe una canción o haz un dibujo que indique qué te parece que es lo mejor y lo peor de formar parte de una comunidad.

Cada alumno comienza a manejar su balde sentado alrededor de una mesa con otros compañeros que tienen baldes del mismo color. Los chicos se turnan para hacer rodar los baldes. Si en el primer tiro el balde señala una tarea que el alumno no quiere hacer, se le permite hacerlo rodar una segunda vez. Mientras realizan su propia tarea, los chicos también pueden ayudarse unos a otros. Cuando terminan, el maestro Jackson reordena los asientos y forma grupos de cuatro o cinco alumnos que emplearon baldes del mismo color, para que intercambien ideas sobre un tema similar.

Las tareas del balde azul inducen a los alumnos a pensar de diversas maneras acerca de cómo se aplican los elementos comunitarios a una única comunidad animal. Las del balde verde los ayudan a establecer conexiones entre varias comunidades animales. En comparación con las tareas del balde azul, las del verde son más transformacionales, complejas y multifacéticas, y requieren mayores grados de internalización y transferencia. Más adelante, durante el transcurso de la unidad, los alumnos que completaron las tareas del balde azul harán algunas de las del verde, ya sea en pequeños grupos o junto con el maestro Jackson. Así, todos emprenderán actividades de procesamiento de ideas e información que no sólo se adecuan a su perfil de aprendizaje y sus necesidades actuales, sino que también los impulsan a avanzar en muchos continuums de aprendizaje.

* * *

LA SEÑORITA GLORIA Y LAS AGENDAS INTERACTIVAS

Los alumnos de sexto grado de la señorita Gloria están leyendo la novela *Tuck Everlasting* (*La sempiterna familia Tuck*). La docente sabe que el texto es difícil para algunos alumnos y fácil para otros, pero quiere que todos lean algunos libros juntos, así como otras veces les indica leer diferentes novelas al mismo tiempo. Como este libro no "se adecua" a todos los alumnos de su clase, la señorita Gloria está poniendo especial empeño en utilizar una estrategia de proceso diferenciada que varía según la aptitud y el interés de cada uno.

Mediante el empleo de guías interactivas diferenciadas, la señorita Gloria propone a sus alumnos actividades de escritura que los alientan, por ejemplo, a interactuar con el texto para predecir lo que sucederá a continuación, a reflexionar sobre un episodio reciente, a aplicar conocimientos sobre recursos literarios como el conflicto o el lenguaje figurativo, a relacionarse con un personaje o situación, o a captar los significados inherentes al propósito con el que fue escrito el libro.

Anteriormente, la señorita Gloria hacía las mismas propuestas en las guías interactivas de todos los alumnos. Este año, a efectos de implementar una clase diferenciada, algunos días les

propone actividades variadas sobre la base de sus intereses y necesidades. Otros días, todos los alumnos tendrán la misma propuesta porque es esencial que reflexionen sobre una idea en común.

El día anterior a comenzar el estudio de la novela, la docente les pide a los alumnos que anoten lo que les parece que significa el término "sempiterna". Sobre la base de estas respuestas, así como de su conocimiento de los alumnos, al comenzar la clase del día siguiente les hace tres propuestas de guía diferentes. Los alumnos que parecen no conocer el término se reúnen en pares para realizar las siguientes actividades:

1. Adivinar qué quiere decir "sempiterna" y anotar la "mejor explicación" que se les ocurra.
2. Buscar definiciones de la palabra en dos diccionarios y utilizarlas para escribir una definición apropiada para alumnos de sexto grado.
3. Escribir una definición de "sempiterna" que resulte clara a un alumno de primer grado.
4. Ilustrar al menos cinco cosas que consideren sempiternas y explicar por qué lo creen.
5. Conjeturar de qué se podría tratar un libro titulado *La sempiterna familia Tuck*.

Un grupo mayor de alumnos que demostraron entender el significado de la palabra en la breve actividad de diagnóstico previo, y cuyo vocabulario y comprensión están dentro del nivel previsible para sexto grado, realizan solos o con un compañero las siguientes tareas:

1. Conjeturar de qué se podría tratar un libro titulado *La sempiterna familia Tuck* y explicar cómo llegaron a esa hipótesis.
2. Presentar y fundamentar sus opiniones acerca de qué tipos de cosas podrían considerarse sempiternas en un libro sobre las cosas eternas existentes en su propia época.
3. Presentar y fundamentar sus opiniones acerca de qué tipos de cosas podrían considerarse sempiternas en un libro acerca de la vida hace doscientos años.

4. Presentar y defender sus opiniones acerca de qué tipos de cosas podrían considerarse sempiternas en un libro acerca de la vida dentro de doscientos años.

Por último, un pequeño grupo de alumnos con destrezas avanzadas en vocabulario, escritura y abstracción efectúa las siguientes actividades en equipo:

1. Ubicar en una escala que va de "menos duradero" a "más duradero" una lista de elementos como oro, carbón, amor, amistad, energía, tiempo, temor, felicidad y otros ítems adicionales de su elección.
2. Escribir una poesía o un párrafo que explique el razonamiento que los llevó a ubicar los elementos en la escala.
3. Conjeturar de qué podría tratar un libro titulado *La sempiterna familia Tuck* y prepararse para fundamentar sus hipótesis.

Todos los alumnos de la clase utilizan guías interactivas y tienen una tarea que los hace avanzar en su razonamiento e internalización, así como abordar un concepto esencial de la novela que están por comenzar a leer juntos. Pero las tareas de las guías interactivas, en sí mismas, tienen un grado creciente de transformación, abstracción y final abierto, y requieren efectuar avances cada vez mayores en el razonamiento para ser satisfactoriamente completadas.

Al inicio de la clase en que comenzarán a leer la novela, la señorita Gloria concilia las distintas necesidades de tiempo de los alumnos distribuyendo las guías de tareas, indicándoles que lean las primeras 25 páginas del libro y dejando que trabajen en clase con las actividades de la guía durante el tiempo que requieran y luego completen el resto en sus casas. Esta atención al tiempo necesario permite a cada alumno trabajar a un ritmo cómodo, garantiza que todos tengan tareas adecuadas y útiles durante la hora de clase y les brinda suficiente tiempo para que puedan intervenir en una breve discusión de toda la clase al principio del segundo día de estudio de la novela.

* * *

Las estrategias para encontrar sentido ayudan a los alumnos a procesar e "incorporar" ideas e información de manera más adecuada. En el próximo capítulo sobre la diferenciación de los productos se describen estrategias que permiten a los alumnos demostrar –también del modo más conveniente para cada uno– los resultados de todo ese procesamiento.

Capítulo 13

Diferenciación de los productos

A diferencia de las actividades de procesamiento, que suelen ser breves y centradas en unos pocos conocimientos y destrezas clave, la producción es una tarea de largo plazo. Las tareas de producción deben ayudar a los alumnos –individualmente o en grupos– a replantear, utilizar y ampliar lo que han aprendido a lo largo de un período prolongado: una unidad, un semestre o incluso un año. Los productos son importantes no sólo porque representan los conocimientos y aplicaciones globales de los alumnos, sino también porque son el elemento del currículo más "propio" de ellos. Por esa razón, las tareas de producto bien diseñadas pueden ser muy motivadoras, ya que llevarán la marca distintiva de sus creadores.

Las tareas de producción también son medios excelentes para diagnosticar el conocimiento, la comprensión y la destreza del estudiante. Muchos alumnos pueden demostrar mejor lo que saben en un producto que en una prueba escrita. Por lo tanto, en un aula diferenciada los docentes podrían reemplazar algunas pruebas por tareas de producción, o combinar las dos cosas para que el mayor espectro posible de alumnos tenga máximas oportunidades de considerar, aplicar y demostrar lo que han aprendido.

CREAR TAREAS DE PRODUCCIÓN DE ALTA CALIDAD

Se requiere mucha reflexión y cuidado por parte del docente para planificar una tarea de producción de alta calidad. Un buen producto no es sólo algo que los alumnos hacen para divertirse al final de una unidad. Debe inducirlos a pensar, aplicar y aun ampliar todos los conocimientos y destrezas clave del área de aprendizaje que representa.

Una vez que el docente tiene en claro qué conocimientos, comprensiones y destrezas debe incorporar el producto, es hora de decidir qué formato tendrá. A veces, el formato está dado por los requisitos del currículo (por ejemplo, escribir un ensayo, diseñar un experimento, etcétera). Pero en muchas ocasiones, el docente puede utilizar el producto como un medio de incentivar a los alumnos a que apliquen sus ideas y destrezas (por ejemplo, usando la fotografía para "engancharlos" con la poesía). Otras veces, el docente puede usar una tarea de producción para ayudar a los alumnos a explorar formas de expresión que no les son familiares (como aprender a crear una exposición para un museo, realizar un simposio o preparar un artículo periodístico, de modo que investiguen cómo comunican los científicos lo que saben). Los mejores formatos del producto pueden ser los que apasionan a los chicos en un momento dado (por ejemplo, un alumno de tercer grado con talento para la música escribió una comedia musical para transmitir información y conocimientos sobre la migración hacia el oeste en los Estados Unidos).

En consecuencia, es importante que el docente determine las expectativas de calidad de los alumnos respecto del contenido de sus productos, el modo en que deben elaborarlo y la índole del producto final mismo. Los alumnos pueden agregar ideas y ayudar al docente a modificar los requisitos básicos de la tarea para atender a las aptitudes, intereses y necesidades de aprendizaje individuales, pero es responsabilidad del docente determinar y transmitir los indicadores de calidad. Los alumnos rara vez saben ampliar su visión en procura de la calidad sin la ayuda de adultos o de pares más experimentados.

Como la tarea de la producción debe hacer avanzar a los alumnos en destreza y aplicación de conocimientos, así como en

la búsqueda de calidad, el docente tiene que implementar medios de ayudarlos a alcanzar un nuevo nivel de posibilidad a medida que efectúan la tarea. Este tipo de andamiaje permite a los alumnos llegar a buen término en sus esfuerzos, en vez de caer en la confusión y la ambigüedad. Los docentes pueden disponer el empleo de cierto tiempo para intercambiar ideas sobre el lanzamiento del producto, para hacer talleres sobre cómo llevar adelante una investigación o compilar las conclusiones, para fijar y evaluar metas personales en relación con el producto, para la consulta y corrección entre pares, para el diseño concreto del producto, etcétera. El objetivo es anticipar lo que se necesita a efectos de elevar las miras del alumno y construir puentes hacia el logro de metas elevadas.

Por último, llega el momento de que el docente presente la tarea de producción (por escrito, en forma oral, en una grabación, con íconos, mediante modelos o con alguna combinación de estas alternativas). La consigna de la tarea debe dejar en claro los conocimientos, comprensiones y destrezas que tienen que incluir los alumnos en sus trabajos; las etapas, procesos y hábitos de trabajo que deben demostrar mientras elaboran el producto; las opciones para expresar lo que aprendieron, y los criterios de calidad. Dentro de esta estructura, deberán tener protagonismo los intereses individuales, modalidades de trabajo, metas de calidad personales, etcétera. Lo importante es equilibrar la estructura necesaria para orientar a los alumnos y la libertad necesaria para fomentar la innovación y el razonamiento.

Sólo en este momento corresponde diferenciar la tarea de producto. El docente y los alumnos pueden efectuar adaptaciones del producto general según la aptitud, el interés y el perfil de aprendizaje de cada uno. Algunos docentes también permiten que los alumnos propongan alternativas a la tarea prediseñada, siempre que la alternativa los conduzca a manejar los datos, conocimientos y destrezas clave que son esenciales al propósito de la tarea.

Es muy útil que el docente guíe a los alumnos en la búsqueda de calidad durante todo el proceso de elaboración del producto. Invítelos usted a que hablen de sus ideas, progresos, dificultades, modos de resolver problemas, etcétera. Transmítales su propio entusiasmo ante lo que plantean. Aclare qué significa calidad.

Figura 13.1
Crear una tarea de producción significativa

1. Determinar los aspectos esenciales de la unidad de estudio:
   Qué deben
   - saber (hechos)
   - comprender (conceptos, generalizaciones)
   - ser capaces de hacer (destrezas)

   los alumnos como resultado de la unidad de estudio.
2. Determinar uno o más formatos u "opciones de *packaging*" para la producción:
   - requerido (por ejemplo, poesía, experimento, gráfica, diagrama)
   - de "enganche"
   - exploratorio
   - basado en el talento/la afición
3. Determinar las expectativas de calidad en:
   - el contenido (información, ideas, conceptos, materiales)
   - el proceso (planificación, fijación de metas, justificación de puntos de vista, investigación, corrección)
   - el producto (tamaño, construcción, durabilidad, expectativas de calidad, partes)
4. Decidir el andamiaje que podría necesitarse para promover el logro de los objetivos:
   - intercambio de ideas
   - elaboración de matrices/criterios para juzgar resultados
   - plazos de tiempo
   - secuencia de cuadros ilustrativos
   - crítica
   - revisión/corrección
5. Elaborar una tarea de producto que le transmita con claridad al alumno:
   - Debes demostrar que comprendes y puedes hacer estas cosas
     - Procede siguiendo estos pasos/etapas
       - En este formato
         - Con este nivel de calidad
6. Diferenciar o modificar las versiones de la tarea sobre la base de:
   - la aptitud de los alumnos
   - el interés de los alumnos
   - el perfil de aprendizaje de los alumnos
7. Oriéntelos hacia el logro de las metas

Es responsabilidad del docente hacer explícito todo lo que le parezca que haya quedado implícito.

Hábleles de cómo trabajan las personas sobresalientes. Construya un sentido de autoría personal del trabajo, así como de valoración colectiva de los diversos enfoques e ideas de los miembros del grupo.

En la Figura 13.1 se resumen los componentes del diseño eficaz del producto, incluyendo el correspondiente a la diferenciación. Siempre es importante recordar que un currículo y una enseñanza bien diferenciados –ya sea en contenido, proceso o producto– tienen que ser primero un buen currículo y una buena enseñanza.

OTRAS PAUTAS PARA ASIGNAR TAREAS DE PRODUCCIÓN EFICACES

Las siguientes son algunas pautas adicionales para maximizar la eficacia de las tareas de producción y promover el logro de las metas de aprendizaje:

1. Utilice los productos como un medio para hacer ver a los alumnos cómo las ideas y destrezas que estudian en la escuela son aplicadas en el mundo, por personas reales, para abordar cuestiones o problemas verdaderos.

2. Hable a menudo con sus alumnos sobre la necesidad de tener un pensamiento tanto crítico como creativo. Contribuya a despertar su entusiasmo por las ideas que están estudiando.

3. Haga que los alumnos empleen y sinteticen, o combinen, múltiples fuentes de información al elaborar sus productos.

4. Insista en la planificación y establezca fechas de entrega y chequeos según los niveles de independencia de los alumnos. No admita las demoras.

5. Verifique que los alumnos aprovechen el tiempo asignado al proyecto (en lugar de esperar tres semanas y cinco días para empezar a trabajar en una producción mensual).

6. Aliente a sus alumnos a utilizar diversos modos de expresión, materiales y tecnologías.

7. Asegúrese de ayudar a los alumnos a aprender las destrezas de producción requeridas, y no sólo el contenido necesario. No

les exija, por ejemplo, que lleven adelante un debate o dicten una clase sin antes darles pautas claras sobre cuál sería un producto de calidad en cada uno de esos formatos.

8. Informe a los padres con respecto a los plazos, requisitos y fundamentos de la producción, cómo pueden ayudar y qué no deberían hacer los alumnos durante la creación del producto.

9. Recuerde que hay muchas maneras en que la gente puede expresarse. Ayude a los alumnos a salirse de las formas habituales de presentar productos. En la Figura 13.2 se enumeran sólo algunas de las posibilidades existentes.

10. Utilice evaluaciones, propias y de los pares, formativas (durante el proyecto) y sumarias (después del proyecto), basadas en los criterios acordados para el contenido y la producción.

11. Siempre que sea posible, disponga que los productos de los alumnos sean evaluados por otra persona, además de usted.

12. Al presentar los productos, recuerde que el procedimiento de que cada alumno comparta el suyo con toda la clase puede llevar demasiado tiempo y resultar aburrido, a menos que usted les haya enseñado a hacer presentaciones de alta calidad. Organizar exposiciones, sesiones de intercambio en grupos de cuatro alumnos, presentaciones individuales a adultos que actúen como tutores o como público y otros procedimientos similares pueden ser excelentes alternativas a la presentación ante toda la clase.

* * *

PRODUCTO DIFERENCIADO EN UN JARDÍN DE INFANTES

Los alumnos preescolares de la señorita Sara han estado estudiando vecindarios y comunidades. Como producto final, van a investigar, diseñar y construir una parte de su barrio, mostrando sus vecindarios y comunidades. Toda la clase trabaja como grupo para crear y presentar el modelo final, que tendrá una dimensión considerable. La clase tomará algunas decisiones y hará algunas tareas en conjunto, como acordar los contenidos básicos del modelo y confeccionar "edificios en blanco" que más adelante se transformarán en representaciones de los edificios reales.

Figura 13.2
Opciones de productos

- Diseñar una página web
- Desarrollar una solución a un problema de la comunidad
- Crear un anuncio para un servicio público
- Escribir un libro
- Diseñar un juego
- Generar y hacer circular un petitorio
- Escribir una serie de cartas
- Presentar una pantomima
- Diseñar y crear una labor de costura
- Conducir un simposio
- Construir un planetario
- Realizar una serie de entrevistas
- Armar una colección
- Presentar artículos a un diario, revista o periódico
- Realizar una presentación multimedia
- Diseñar una estructura
- Diseñar y realizar un experimento
- Recoger y analizar muestras
- Planear un viaje o una aventura
- Hacer un grabado o una talla en madera
- Mandar cartas de lector a una publicación

- Diseñar historietas políticas
- Formular y fundamentar una teoría
- Dirigir una sesión de entrenamiento
- Hacer una demostración
- Presentar un resumen de noticias
- Redactar una ley nueva y planificar su promulgación
- Implementar centros de aprendizaje
- Crear recetas originales
- Preparar una coreografía
- Presentar un juicio simulado
- Hacer un plan
- Compilar y comentar una serie de recursos de Internet
- Diseñar un nuevo producto
- Componer una serie de canciones
- Crear un diccionario de una materia
- Formular y llevar adelante un plan
- Diseñar una simulación
- Escribir una comedia musical
- Desarrollar una exposición de museo
- Desempeñarse como tutor
- Escribir o producir una obra de teatro
- Compilar un diario
- Desarrollar una muestra
- Realizar una etnografía

- Escribir una biografía
- Presentar un ensayo fotográfico
- Dar una conferencia de prensa
- Elaborar y emplear un cuestionario
- Dirigir un debate
- Hacer un video documental
- Crear una serie de ilustraciones
- Escribir poemas
- Inventar herramientas
- Diseñar o crear instrumentos musicales
- Desarrollar una campaña publicitaria
- Diseñar un folleto o volante
- Dibujar una serie de planos
- Presentar un programa radial
- Hacer un espectáculo de títeres
- Crear una serie de colgantes de pared
- Emprender una excavación arqueológica
- Diseñar y fabricar vestimentas
- Presentar un monólogo interior
- Elaborar gráficos o diagramas para explicar ideas

Los alumnos seleccionarán otras facetas del proyecto de acuerdo con sus intereses. Todos elegirán a un miembro de la comunidad para entrevistarlo con el fin de recoger datos; algunos resolvieron hacer carteles para los edificios, y cada alumno escoge un vecindario sobre el cual trabajar en el modelo.

La señorita Sara asignará algunas tareas, para aprovechar y ampliar los puntos fuertes de cada alumno. Los más diestros para medir serán los que midan y tracen las dimensiones de los edificios. Los que tengan mejores destrezas motrices cortarán algunas de las piezas complicadas y otros con menos habilidad en esa área armarán las piezas más grandes del modelo. La maestra pedirá a los que ya saben leer que busquen información y ayuden a hacer los carteles.

La señorita Sara diseñó con sumo cuidado este proyecto para asegurarse de que todos los alumnos hagan tareas tanto elegidas por ellos como asignadas (según su aptitud). También tomó la precaución de que algunas tareas sean realizadas en colaboración y otras, en forma independiente.

* * *

PRODUCCIONES DIFERENCIADAS EN EL NIVEL SECUNDARIO

Los alumnos de la clase de Español II del profesor García están elaborando proyectos sobre lengua y cultura. Una meta para todos es comprender más cabalmente cómo se interrelacionan los elementos de una cultura dada para constituir la personalidad distintiva de un pueblo. Muchos alumnos van a estudiar la cultura de España confeccionando guías turísticas, haciendo videos, filmando documentales o presentando dramatizaciones. Investigarán la historia, la religión, la economía, las celebraciones, la geografía, la educación, el clima, la literatura, el arte, la estructura de la lengua de España, y las interrelaciones de estos elementos.

Aunque los alumnos deben cumplir una serie de requisitos preestablecidos para sus producciones, podrán agregar algunos criterios propios respecto de los resultados. También pueden optar entre trabajar solos o en un grupo pequeño, y elegir qué forma de expresión utilizarán, cuáles elementos culturales van a abordar y qué recursos de investigación emplearán.

Tres alumnos de la clase están bastante adelantados en su dominio del idioma español porque tienen especial talento en el área del lenguaje, y para dos de ellos es su lengua materna. El profesor García quiere que estos tres alumnos estudien los mismos conceptos que el resto de la clase, pero a fin de que profundicen su razonamiento, diferenciará su tarea pidiéndoles que efectúen comparaciones entre culturas. Estos alumnos examinarán elementos de la lengua y la cultura en al menos tres grupos lingüísticos distintos del español, ninguno de los cuales podrá ser una lengua romance moderna. Estudiarán idiomas como el swahili, el persa, el chino, el japonés, el hebreo y el ruso, así como las culturas en las que surgen estas lenguas. Estos estudiantes adelantados tienen un poco más de libertad para diseñar sus productos finales y los procesos para alcanzar las metas. Y, al igual que el resto de la clase, también pueden elegir si trabajarán solos o con pares, y en qué forma expresarán su aprendizaje.

* * *

DIFERENCIACIÓN DEL PRODUCTO PARA ALUMNOS CON DIFICULTADES

Tendemos a esperar muy poco de los alumnos con dificultades. Las tareas de producción constituyen un medio muy oportuno para elevar nuestras miras respecto de estos alumnos y ayudarlos a desarrollar su confianza como estudiantes y productores. Las siguientes son algunas sugerencias para asegurar que los alumnos que tienen dificultades con las tareas escolares puedan realizar productos complejos y cuenten con sistemas de apoyo que los lleven a obtener buenos resultados.

1. Asegúrese de que las tareas de producción requieran que todos los alumnos apliquen y amplíen conocimientos y destrezas esenciales para la unidad u otra área de producción. (In-

corpore las destrezas y otras metas de los planes educativos individualizados en formatos de producto relevantes.)
2. Utilice formatos de producto que posibiliten a los alumnos expresarse de otros modos distintos al lenguaje escrito.
3. Asigne las tareas en segmentos menores y permita a los alumnos completar una parte del producto antes de introducir otra.
4. Considere la posibilidad de grabar las instrucciones en audio o video para que los alumnos puedan repasar las explicaciones cuando sea necesario.
5. Prepare cronogramas para la realización del producto, o ayude a los alumnos a prepararlos, de modo que las tareas les resulten manejables y claramente estructuradas.
6. Organice talleres breves sobre determinadas destrezas de producción, como tomar notas durante las investigaciones, realizar entrevistas, extraer conclusiones, corregir, etcétera. La opción de asistir a estos talleres beneficiará a muchos alumnos, incluidos los que tienen dificultades académicas.
7. Ayude a los alumnos a encontrar recursos apropiados a través de concertar entrevistas, recomendar sitios de Internet, implementar cajas o estantes especiales de libros o fuentes de lectura sobre temas afines, grabar resúmenes de las ideas y datos clave, convocar a especialistas en medios de comunicación para que trabajen con los alumnos en determinados horarios, etcétera.
8. Proporcione planillas o cronogramas que guíen a los alumnos a través de cada paso del proceso de investigación.
9. De vez en cuando, asegúrese de revisar el contenido general del producto con los alumnos, instándolos a pensar por qué es importante, qué están aprendiendo, qué partes del producto se combinan para dar un cuadro global de significado, cómo se relaciona el producto con lo que está sucediendo en clase, etcétera.
10. Para los alumnos que encuentren demasiado difíciles las tareas, considere la posibilidad de dar intervención a individuos o grupos que cumplan funciones específicas de asesoramiento, concertando reuniones en horarios preestablecidos para brindar consejos, instrucciones y orientación.

11. Determine, junto con los alumnos, las pautas de trabajo que reflejen sus necesidades individuales, a fin de detectar metas que parezcan estimulantes y valiosas para centrarse en ellas.
12. Aliente a los alumnos a analizar modelos de productos eficaces de años anteriores, de modo que puedan advertir los componentes importantes del producto, las destrezas lingüísticas requeridas para pensar en los elementos y ejemplos concretos de cómo es un buen trabajo.
13. Cuando los alumnos no tengan recursos ni respaldo para completar sus productos fuera de la escuela, proporcióneles tiempo, materiales y asistencia dentro de ella. Esto podrá tener lugar antes o después del horario escolar, durante la clase, en una hora libre, en el recreo o incluso durante los fines de semana. Es importante que cada alumno cuente con un sistema de apoyo del adulto que le demuestre la confianza que se tiene en él y la dedicación para que se convierta en realidad.
14. Cuando los alumnos hablan otro idioma distinto del inglés, asegúrese de que tengan acceso a información en su lengua materna o un sistema de apoyo para traducir. También piense en incluir una etapa, en el cronograma, para permitir que los alumnos expresen inicialmente sus ideas en su propio idioma y luego las traduzcan (con la ayuda apropiada) al inglés.

DIFERENCIACIÓN DE LAS TAREAS DE PRODUCCIÓN PARA ALUMNOS ADELANTADOS

Tal como sucede con el contenido y el proceso, el objetivo al diseñar productos para estudiantes adelantados es llevarlos a incrementar su base de información, comprensión y razonamiento; su destreza para planificar y producir, y su conocimiento de sí mismos. Ciertas tareas, que representan un verdadero desafío en estos aspectos para muchos alumnos, a menudo no constituyen ningún reto para los que son altamente competentes en determinada materia. En este caso, el docente deberá mover las "perillas del ecualizador" (página 97) hacia la derecha a fin de modificar

las tareas de producción para estos estudiantes. Los siguientes son algunos principios útiles para adaptar las tareas de producción a las necesidades de los alumnos adelantados.

1. Estructure las tareas de producción para los estudiantes adelantados de modo de hacerlos avanzar en varias de las escalas de aprendizaje: complejidad, independencia, transformación, abstracción, soluciones multifacéticas y avances grandes en la internalización.
2. Considere la posibilidad de que los alumnos adelantados estudien los puntos o cuestiones clave según se manifiestan en distintos períodos, disciplinas o culturas.
3. En la medida en que sea posible, incluya estudios de nivel avanzado, como materiales complejos o múltiples, fuentes y documentos originales e investigación directa realizada por el alumno.
4. Considere el empleo de tutores para guiar el estudio de los alumnos adelantados, de manera que sean incentivados a incrementar el contenido y la calidad de su trabajo por alguien que tiene conocimientos avanzados del área en cuestión.
5. Considere la posibilidad de permitir que los estudiantes adelantados inicien sus proyectos antes que los demás, si la complejidad de sus consignas lo justifica. La elaboración de las producciones podría entonces convertirse en una tarea en marcha cuando condensen el trabajo en clase y cuando no necesiten hacer la tarea domiciliaria que es imprescindible para otros alumnos.
6. Siempre que sea posible, haga que cada estudiante adelantado estudie con un tutor, es decir, con alguien que trabaje en forma vocacional o profesional en el tema investigado.
7. Deje que cada alumno adelantado lo ayude a elaborar criterios referentes al nivel del contenido y la producción. Determine junto con ellos los puntos que los expertos en el tema considerarían que deben tratarse al elaborar el producto, los modos en que habría que tratarlos y los procedimientos y estándares de producción que serían importantes para un experto. Utilice estos elementos como jalones para la planificación y la evaluación del alumno.

8. Cuando sea conveniente, haga que las producciones de los estudiantes adelantados sean evaluadas por un experto en la materia. En algunos casos, la evaluación de un experto es muy útil en la etapa *formativa* o "en proceso" del trabajo, para que el alumno pueda aclarar y ampliar sus ideas antes de completar el producto. En otros casos, la evaluación *sumaria* o final del experto es provechosa para los estudiantes adelantados que quieren comparar sus producciones con auténticos estándares elevados. Muchas veces, los docentes carecen de los conocimientos y destrezas que tiene un profesional en determinada área de estudio. Ayudar a los estudiantes adelantados a tener acceso a estas destrezas y conocimientos es una manera importante de asegurar que amplíen su capacidad, en lugar de seguir siendo recompensados por "hacer lo que les sale bien naturalmente".

PENSAMIENTOS FINALES SOBRE LA DIFERENCIACIÓN DE LOS PRODUCTOS PARA TODOS LOS ESTUDIANTES

Existen incontables maneras de diseñar, apuntalar y evaluar tareas de producción estimulantes. Sólo recuerde que usted deberá dar instrucciones escritas, que a veces pueden ser muy largas, para que los alumnos tengan una estructura y un estímulo adecuados, así como una noción clara del propósito y las expectativas de la tarea.

La diferenciación de las tareas de producto en un aula con habilidades mixtas es beneficiosa por varias razones. Si todos los productos se relacionan con la misma información y conocimientos clave, entonces todos los alumnos podrán intervenir en conversaciones entre individuos, grupos o de toda la clase. Esto puede darse incluso mientras estudian según sus *propios* niveles de aptitud, intereses y modalidades de aprendizaje. Al ofrecer variaciones en los productos bien diseñados, con aspectos básicos en común, el docente alienta a todos los alumnos a aprovechar sus intereses y cualidades personales. Así, todos pueden crecer a partir de recibir estímulos apropiados. Al mismo tiempo, el docente mantiene el foco de atención en aquellos compo-

nentes curriculares que considera esenciales para todos los estudiantes.

* * *

El próximo capítulo aborda el tema de las calificaciones, centrándose en el desempeño de los alumnos y la participación de los padres.

Capítulo 14

Las calificaciones en un aula diferenciada

A esta altura, debe estar claro que en un aula diferenciada los alumnos a menudo estudian a distintos ritmos y son evaluados de acuerdo con metas de aprendizaje variadas. Dos aspectos importantes de un aula diferenciada son los derechos de los alumnos a "partir del punto en que se encuentran" y a aspirar a crecer como estudiantes. Pero determinar y reconocer el crecimiento académico de cada alumno en un aula diferenciada puede crear un dilema a los docentes cuyas escuelas aún usan el boletín de calificaciones tradicional.

Por un lado, el público espera que haya boletines de calificaciones "tipificados". Por otra parte, hay amplias pruebas de que las calificaciones tradicionales no comunican ni motivan tanto como nos gustaría (Ornstein, 1994). Al respecto, veamos cuatro métodos que han probado ser útiles para abordar este problema.

CAMBIAR EL SISTEMA DE CALIFICACIÓN TRADICIONAL

Antes de desechar el sistema de calificación tradicional, algunos docentes y escuelas han comprobado que es importante explicar a los alumnos y sus padres cómo funcionará el sistema

nuevo. Les hacen saber que el nuevo sistema de calificación se basa en el establecimiento de metas individuales y el progreso realizado en el logro de esas metas, y que los alumnos serán calificados "en comparación con ellos mismos" antes que en competencia con otros estudiantes. El diagnóstico a través de *portfolios* y de informes del progreso alcanzado son medios que dan buen resultado en esas circunstancias.

Otros docentes y escuelas optan por combinar las notas tradicionales del boletín con información adicional. El boletín transmite el dato de que una *A* sigue indicando un desempeño excelente, una *B* denota un buen desempeño, etcétera. Pero cada nota ahora lleva también un "índice superpuesto" numérico: un 1 significa por encima del nivel del grado, un 2 en el nivel del grado y un 3 significa por debajo del nivel de grado. Así, los alumnos que sacan una nota *A3* están, sin duda, poniendo empeño y progresando satisfactoriamente, aunque su rendimiento aún no esté en el nivel promedio de su grado. Un boletín con este sistema de calificación ofrecerá más información que el tradicional.

Otra alternativa es asignar dos notas, una personal y otra "tradicional". De esta forma, un alumno con dificultades podría sacar una *B* en progreso hacia el logro de metas personales de aprendizaje y una *D* en comparación con el resto de la clase. Un estudiante adelantado que no "está esforzándose al máximo" podría sacar una *C* en progreso hacia las metas personales y una *A* en comparación con los demás. Al usar este tipo de sistema, es importante ayudar a los padres y alumnos a comprender claramente la utilidad de cada información en la planificación educativa.

Por último, algunos educadores proponen que los docentes transmitan con regularidad diversos tipos de información a los padres y alumnos, como calificaciones personales o *portfolios* que les permitan ver y entender el progreso del alumno, notas u otros informes que muestren cómo se compara con sus compañeros de clase y datos estandarizados a nivel nacional que puedan darles un cuadro de ese alumno en comparación con un grupo aún más amplio (Gilman y McDermott, 1994). También en este caso, es importante la comunicación entre docentes y padres.

En una situación ideal, la primera alternativa es muy recomendable. En el mundo real, cualquier sistema que promueva el

crecimiento personal de cada alumno debe ser la meta, y puede lograrse, al menos en parte, de diversas maneras.

MANEJAR LAS INQUIETUDES DE LOS ESTUDIANTES ADELANTADOS Y SUS PADRES

Cuando se adopta un sistema de calificación en el que los alumnos compiten entre sí, los que probablemente tendrán más dificultades, al principio, son los estudiantes de alto rendimiento que hasta ese momento no habían tenido que esforzarse para sacar buenas notas. A veces les lleva cierto tiempo desarrollar hábitos y pautas de trabajo que les exijan poner en juego sus habilidades. Durante este período de transición, sus notas en los exámenes, proyectos o boletines podrían ser inferiores a las que ellos y sus padres están acostumbrados a obtener. En esos casos, es fundamental que el docente ayude tanto a los alumnos como a los padres a entender el valor de enseñar a los chicos a "apuntar alto".

Por desdicha, muchos estudiantes adelantados no se ven ante un verdadero desafío hasta que inician un curso avanzado en el colegio secundario o la universidad. La primera vez que se enfrentan con un fracaso –o no alcanzan el éxito consabido– es posible que se aterren. Su autoestima podría disminuir o hasta quedar destruida. A menudo rehuyen esa situación que los hace sentirse frustrados y temerosos. Pero incluso si tratan de hacerle frente al desafío, suelen encontrarse con que no saben bien cómo estudiar, o supervisar y potenciar su propia eficacia para resolver problemas. Por diversas razones, los docentes les hacen un verdadero favor a estos estudiantes al ayudarlos a encontrar y enfrentar desafíos a una edad más temprana. Los padres y los docentes suelen estar en mejores condiciones de ayudar a los estudiantes cuando son menores. Todavía no hay tanto en juego en cuanto a calificaciones y futuros. Y lo más importante es que aprender a enfrentar desafíos tempranamente les da más tiempo para desarrollar las destrezas de planificar, autoevaluarse y estudiar que necesitan a fin de maximizar su potencial como estudiantes.

Si los alumnos adelantados y sus padres se asustan ante el desafío inicial, usted puede transmitirles calma y juicio. Aliente a

los padres a que colaboren con usted para ayudar a sus hijos a buscar el desafío, en vez de eludirlo.

LLEVAR REGISTROS EN UN AULA DIFERENCIADA

Para implementar clases en las que los alumnos aborden contenidos, actividades de comprensión y ejecución de producciones variados, el docente a menudo debe modificar su forma tradicional de registrar el crecimiento académico de los estudiantes. Aunque los docentes emplean muchas estrategias útiles para evaluar las tareas y el progreso de sus alumnos, es importante tener presente que el doble propósito de toda evaluación es (1) establecer el crecimiento de cada alumno en lo que respecta a las destrezas y conocimientos relevantes y (2) utilizar la información recogida a través de ese proceso a efectos de planificar las experiencias de aprendizaje más apropiadas para determinado alumno o grupo de alumnos. Las siguientes sugerencias lo ayudarán a elaborar el sistema de registro más conveniente para usted, de acuerdo con las características de su clase y la edad de sus alumnos.

1. *No es necesario que usted deseche su libreta de calificaciones.* En muchos casos, bastará con poner títulos menos específicos y más genéricos a cada columna. En una clase de aritmética en la que todos los alumnos realizan la *misma* actividad determinado día, el título de la columna de notas podría ser "*Ej. pág. 211*", para indicar que las calificaciones corresponden al ejercicio sobre fracciones que figura en la página 211 del libro de texto. En una clase en la que alumnos de diversos niveles de aptitud hacen una variedad de actividades de comprensión sobre las fracciones, el título podría ser "*Frac/9-4*", indicando que las calificaciones corresponden a cualquier tarea relativa a las fracciones que haya completado el alumno el día 9 de abril. Una simple lista de referencias de las tareas, de los alumnos que las realizan y las fechas en que lo hacen, le permitirá consultar el título del 9 de abril y averiguar qué hizo Tomás, por ejemplo, ese día. Otra posibilidad es titular la columna de la libreta de calificaciones con un concepto o principio clave que estén estudiando los alumnos. La nota que aparezca en esa columna le indicará a usted que determinado alumno obtuvo determinada calificación en la actividad apropiada para él en relación con ese concepto.

2. *Las carpetas de trabajos de los alumnos son un medio valioso de llevar registros.* Cualquiera sea la edad de sus alumnos, es conveniente hacerles armar una carpeta en la que lleven un registro continuo de tareas efectuadas, fechas de realización, comentarios del docente o de otros alumnos y muestras de sus trabajos. La utilización de carpetas de distintos colores para cada período de la jornada facilitará los procedimientos de distribuirlas, recogerlas y guardarlas. Las carpetas de trabajos deberán contener formularios de registro (por ejemplo, listas de lecturas elegidas por el alumno, glosarios, demostraciones de destrezas, tareas de producción, etcétera), así como muestras de trabajos realizados, registros de conversaciones con el docente, metas del alumno y otros datos que den una sensación de orden y dirección tanto al docente como al alumno. El empleo de estas carpetas también sirve para planificar charlas con alumnos y padres sobre el crecimiento académico de cada chico. Usted pronto comprobará que es necesario dedicar unos minutos cada tanto a poner en orden las carpetas.

3. *Comparta con sus alumnos, tanto como sea posible, la responsabilidad de llevar registros.* Hasta los alumnos de muy corta edad pueden tener un calendario de actividades diarias o semanales, llevar registros de lecturas, asentar su progreso en un centro de aprendizaje empleando los formularios correspondientes y seleccionar los trabajos que les parezcan más representativos de lo que aprendieron. Los alumnos pueden repartir y recoger carpetas, preparar *portfolios* para las reuniones de padres, escribir informes o utilizar listas de verificación para mostrar su progreso a padres y docentes, y asumir la responsabilidad de implementar otros procedimientos que faciliten al docente la tarea de llevar registros. Los estudiantes que actúan como "experto del día" pueden chequear trabajos, corregir tareas o hacer un registro indicando qué alumnos realizaron determinada tarea en una fecha determinada. Saber llevar registros con eficiencia ayuda a los alumnos a ver con más claridad las metas, las tareas y su progre-

so; incrementa su autoconocimiento o su capacidad de pensar en lo que está ocurriendo en el aula, y promueve destrezas de organización que les serán útiles en muchos ámbitos.

4. *Considere la posibilidad de que no todos los trabajos tengan que ser formalmente calificados.* Un jugador de baloncesto puede pasar varios días practicando lanzamientos de tres puntos al canasto. La "evaluación" formal de su progreso y su destreza tendrá lugar días o semanas más tarde cuando, en un partido, tenga ocasión de aplicar lo que aprendió. Un joven estudiante de música toma clases de violín en las que el profesor le explica y demuestra cómo tocar bien el instrumento. El chico vuelve a su casa y practica esas destrezas durante una semana, luego vuelve a recibir los consejos y el aliento del profesor, practica nuevamente y es formalmente evaluado semanas o meses después, en un recital. Nadie siente la necesidad de calificar cada sesión de lanzamientos al canasto ni cada media hora de práctica de violín.

De manera análoga, las actividades de comprensión no requieren ser formalmente calificadas cada día. Una tarea de producción bien elaborada dará pruebas suficientes de lo que el alumno sabe y puede hacer. El docente que pone en práctica este principio puede hacer apuntes diarios en una planilla (que llevará consigo durante sus interacciones con los alumnos) o en una libreta de calificaciones, para asentar quién está o no haciendo su trabajo y anotar preguntas de los alumnos, áreas de dificultad o de comprensión para cada uno, etcétera, en lugar de corregir y calificar formalmente todas las actividades de comprensión. Estos datos pueden utilizarse para diseñar las próximas tareas de los alumnos sobre la base de las necesidades y las competencias percibidas.

5. *Haga que los alumnos conduzcan reuniones con los padres.* Alentar a los alumnos a que participen con usted en la fijación de metas, llevar registro de sus trabajos y del progreso que éstos reflejan y transmitir esta información a los padres puede ser muy provechoso para todos. Ayudará a los alumnos a tener responsabilidad y opinión con respecto a su propio trabajo. Contribuirá a que usted y los padres escuchen el mismo mensaje de parte del alumno acerca de qué está marchando bien o mal para él. Aclarará mucho más de lo que podría hacerlo usted solo por qué es im-

portante proponer actividades que se adecuen a las necesidades del alumno. También pondrá en evidencia la realidad de que el aprendizaje mismo es algo que se aprende, y que los alumnos que cuentan con la cooperación del docente y de los padres para encontrar la óptima adecuación de aprendizaje son sin duda muy afortunados.

Un pensamiento final

Una chica de 14 años, llamada Karina, escribió un poema hace varios años. Era una estudiante adelantada que no solía encontrar ninguna razón valedera para esforzarse en la escuela. Hasta que tuvo a un docente que le hizo descubrir una nueva motivación. Al final de ese año escolar, Karina le escribió un poema a su docente. En cierto sentido, el poema expresa la necesidad de todos los alumnos –y de todos los seres humanos– de esforzarse por superar sus propios límites. Sin duda describe lo que la joven sintió cuando esa necesidad fue satisfecha. Sus palabras también parecen expresar una clara conciencia del rol que cumplió el docente en ese año mágico, cuando la vio y la trató como un individuo.

¡Impúlsame! ¡Mira lo lejos que llego!
Hazme trabajar hasta que me caiga. Después, levántame.
Abre una puerta y luego hazme correr hacia ella
antes de que se cierre.
Enséñame para que pueda aprender,
luego déjame entrar sola en el túnel
de la experiencia.
Y cuando, cerca del final,
me vuelva para verte dar comienzo al viaje de otro,
sonreiré.

Apéndice

Algunas estrategias de enseñanza y manejo para aulas con habilidades diversas

ESTRATEGIA	DESCRIPCIÓN DE LA ESTRATEGIA	FUNDAMENTO PARA EMPLEARLA	PAUTAS PARA SU EMPLEO
Condensación	Proceso en tres pasos para: (1) diagnosticar lo que ya sabe el alumno sobre el material a estudiar y lo que aún necesita aprender, (2) planificar para que aprenda lo que no sabe y eximirlo de estudiar lo que ya sabe y (3) planificar para que dedique el tiempo que le quede libre a un estudio complementario o acelerado.	• Reconoce la existencia de un gran acopio de conocimientos en algunos estudiantes. • Satisface el ansia de aprender más, y sobre más temas, de lo que la escuela suele permitir. • Fomenta la independencia. • Acaba con el aburrimiento y la apatía resultantes del exceso de repetición y ejercitación.	• Explicar el proceso y sus ventajas a alumnos y padres. • Hacer un diagnóstico previo de los conocimientos del alumno y documentar los resultados. • Permitir que el alumno tenga un gran margen de opción en cuanto a cómo emplear el tiempo "comprado" a través de su conocimiento previo. • Utilizar planificaciones y cronogramas escritos para el estudio acelerado o complementario. • Prever la posibilidad de utilizar la condensación en grupo para varios alumnos.

Algunas estrategias de enseñanza y manejo para aulas con habilidades diversas

ESTRATEGIA	DESCRIPCIÓN DE LA ESTRATEGIA	FUNDAMENTO PARA EMPLEARLA	PAUTAS PARA SU EMPLEO
Proyectos independientes	Proceso por el cual el alumno y el docente identifican problemas o tópicos de interés para el alumno. Ambos planifican un método para investigar el problema o tópico y determinan el tipo de producción que elaborará el alumno. Esta producción debe estar centrada en el problema o tópico y demostrar la capacidad del alumno de aplicar destrezas y conocimientos al tratamiento del tema en cuestión.	• Aprovecha el interés del alumno. • Satisface la curiosidad. • Enseña destrezas de planificación e investigación a estudiantes adelantados. • Fomenta la independencia. • Permite abordar ideas complejas y abstractas. • Permite estudiar temas de interés en forma prolongada y en profundidad. • Promueve una alta motivación.	• Aprovechar el interés del alumno. • Conceder máxima libertad al alumno para planificar, sobre la base de su aptitud para la independencia. • Suministrar orientación y estructura, de parte del docente, a fin de complementar la capacidad del alumno para planificar y asegurar estándares de producción elevados. • Usar cronogramas preestablecidos para evitar dilaciones. • Emplear registros para documentar el proceso a lo largo de todo el estudio. • Establecer criterios para juzgar los resultados.

Algunas estrategias de enseñanza y manejo para aulas con habilidades diversas

ESTRATEGIA	DESCRIPCIÓN DE LA ESTRATEGIA	FUNDAMENTO PARA EMPLEARLA	PAUTAS PARA SU EMPLEO
Centros de interés o grupos de interés	Los centros de interés (preferentemente para alumnos de corta edad) y los grupos de interés (preferentemente para alumnos de mayor edad) pueden brindar un suplemento a los alumnos que demuestran dominio/competencia en las tareas requeridas y un medio de estudiar un aspecto significativo cuando completaron los trabajos asignados. Además, todos los alumnos aprecian y necesitan la oportunidad de trabajar en centros/grupos de interés para abordar áreas de estudio que les interesan especialmente. Estos centros/grupos pueden diferenciarse por el nivel de complejidad e independencia requeridas, así como por el interés de los alumnos, para hacerlos accesibles y apropiadamente estimulantes para todos.	• Posibilita la elección de los alumnos. • Aprovecha el interés de los alumnos: los motiva. • Satisface la curiosidad: se explora el cómo y el porqué de los hechos. • Permite estudiar temas que no figuran en el currículo regular. • Permite estudiar con mayor amplitud y profundidad. • Pueden ser modificados según la aptitud de los alumnos. • Alienta a los alumnos a establecer conexiones entre campos de estudio o entre el estudio y la vida.	• Detectar el interés de los alumnos. • Alentar a los alumnos a ayudar al docente a elaborar tareas basadas en sus intereses. • Hacer ajustes según la aptitud de los alumnos. • Permitir que los alumnos con intereses similares trabajen juntos. • Establecer criterios claros (diferenciados) para juzgar los resultados. • En el caso de los alumnos adelantados, permitirles trabajar durante lapsos prolongados, cambiarlos de centro con menor frecuencia para que puedan profundizar su estudio y asegurarse de que las tareas representen un desafío para ellos.

Algunas estrategias de enseñanza y manejo para aulas con habilidades diversas

ESTRATEGIA	DESCRIPCIÓN DE LA ESTRATEGIA	FUNDAMENTO PARA EMPLEARLA	PAUTAS PARA SU EMPLEO
Tareas escalonadas	En un aula heterogénea, el docente utiliza niveles variados de actividad para asegurarse de que los alumnos exploren ideas a partir de su conocimiento previo y promueva un progreso continuado. Distintos grupos de alumnos emplean diversos métodos para estudiar ideas esenciales.	• Combina evaluación y enseñanza. • Permite a los alumnos comenzar a aprender desde el punto en el que se encuentran. • Permite a los alumnos realizar tareas que representen un desafío adecuado para ellos. • Permite reforzar o ampliar conceptos y principios según la aptitud de los alumnos. • Permite modificar las condiciones de trabajo según el perfil de aprendizaje. • Evita la asignación de tareas que provoquen ansiedad (demasiado difíciles) o tedio (demasiado fáciles). • Promueve el logro de las metas de aprendizaje, por lo que tiene un efecto motivador.	• Asegurarse de que la tarea se centra en un concepto o generalización clave, esencial para el estudio. • Emplear una variedad de materiales de diferentes niveles de complejidad y asociados con distintas modalidades de aprendizaje. • Ajustar la tarea en cuanto a complejidad, abstracción, cantidad de pasos, concreción e independencia, para hacerla apropiadamente estimulante. • Asegurarse de que haya criterios claros respecto de la calidad y el logro de las metas.

Algunas estrategias de enseñanza y manejo para aulas con habilidades diversas

ESTRATEGIA	DESCRIPCIÓN DE LA ESTRATEGIA	FUNDAMENTO PARA EMPLEARLA	PAUTAS PARA SU EMPLEO
Agrupamiento flexible	Los alumnos forman parte de muchos grupos diferentes –y también estudian solos– sobre la base de la adecuación de la tarea a su aptitud, interés o estilo de aprendizaje. Los docentes pueden crear grupos basados en la destreza o el interés que sean heterogéneos u homogéneos en cuanto al nivel de aptitud. Algunas veces los alumnos eligen los grupos de trabajo, y otras veces los elige el docente. A veces la asignación de los alumnos a un grupo es deliberada, y otras veces son asignados al azar.	• Posibilita tanto la rápida adquisición de información e ideas como una exploración adicional por parte de los alumnos que necesiten más tiempo para adquirirlas. • Posibilita tanto el estudio cooperativo como el independiente. • Permite que alumnos y docentes intervengan en la determinación de las condiciones de trabajo. • Permite que los alumnos estudien con una amplia variedad de pares. • Alienta a los docentes a "probar" a los alumnos en diversos ámbitos de trabajo. • Evita que los alumnos queden "marcados" como adelantados o con dificultades. • Evita que los alumnos sean caracterizados como los que necesitan ayuda y los que prestan ayuda.	• Asegurarse de que todos los alumnos tengan oportunidades de estudiar con compañeros de clase semejantes y también con otros que difieren de ellos en aptitud e interés. • Asignar grupos de trabajo cuando la tarea esté destinada a adecuarse a la aptitud o el interés individual según el diagnóstico previo o el conocimiento del docente. • Asignar grupos de trabajo cuando se desee que todos los alumnos trabajen con distintos compañeros de clase. • Permitir que los alumnos seleccionen los grupos cuando la tarea se preste a la selección de los pares. • Alternar la asignación deliberada a los grupos con la selección del docente/alumno. • Asegurarse de que todos los alumnos aprendan a trabajar en forma cooperativa e independiente.

Algunas estrategias de enseñanza y manejo para aulas con habilidades diversas

ESTRATEGIA	DESCRIPCIÓN DE LA ESTRATEGIA	FUNDAMENTO PARA EMPLEARLA	PAUTAS PARA SU EMPLEO
Centros de aprendizaje	Los centros de aprendizaje pueden ser "estaciones" o conjuntos de materiales que los alumnos utilizan para investigar temas o practicar destrezas. Los docentes pueden adaptar las tareas en estos centros a los niveles de aptitud o los estilos de aprendizaje de diferentes alumnos.	• Posibilita adecuar la tarea al nivel de destreza del estudiante. • Promueve el continuo desarrollo de las destrezas de los alumnos. • Posibilita adecuar la tarea al estilo de aprendizaje del alumno. • Permite que los alumnos estudien a un ritmo apropiado para ellos. • Permite al docente dividir la clase en grupos de práctica y enseñanza teórica en un momento dado. • Contribuye a desarrollar la independencia de los alumnos.	• Adecuar las tareas a la aptitud, interés y estilo de aprendizaje del estudiante. • Evitar que todos los alumnos hagan todas las tareas en todos los centros. • Enseñar a los alumnos a llevar el registro de su propio progreso en los centros. • Supervisar lo que hacen y lo que entienden los alumnos en los centros. • Tener directivas y criterios claros con respecto al logro de las metas en los centros.

Algunas estrategias de enseñanza y manejo para aulas con habilidades diversas

ESTRATEGIA	DESCRIPCIÓN DE LA ESTRATEGIA	FUNDAMENTO PARA EMPLEARLA	PAUTAS PARA SU EMPLEO
Preguntas variadas	En las discusiones en clase y en las pruebas, los docentes varían las clases de preguntas formuladas a los estudiantes sobre la base de su aptitud, intereses y estilos de aprendizaje.	• Todos los alumnos deben ser responsables de manejar información y razonar en niveles elevados. • Algunos alumnos se verán exigidos por una pregunta que requiera un razonamiento básico. • Otros alumnos se verán exigidos por una pregunta que requiera velocidad de respuesta, grandes avances en la internalización o establecer conexiones remotas. • Los docentes pueden "probar" a los alumnos con diversas clases de preguntas como medio de diagnosticar su progreso y aptitud. • La variación apropiada de las preguntas promueve la motivación al posibilitar respuestas correctas. • En las actividades orales, todos los alumnos pueden escuchar y aprender una amplia gama de respuestas.	• Dirigir algunas preguntas a determinados alumnos y "abrir el juego" a los demás. • Utilizar preguntas de final abierto siempre que sea posible. • Conceder tiempo de espera antes de recibir respuestas. • Cuando sea conveniente, dar a los alumnos la ocasión de intercambiar ideas con otros compañeros antes de dar respuestas. • Alentar a los alumnos a basarse en las respuestas de los demás. • Requerir que los alumnos expliquen y fundamenten sus respuestas. • Adaptar la complejidad, abstracción, grado de avance mental requerido, límites de tiempo, conexiones necesarias entre tópicos, etcétera, al perfil de aprendizaje del alumno al que se formula una pregunta.

Algunas estrategias de enseñanza y manejo para aulas con habilidades diversas

ESTRATEGIA	DESCRIPCIÓN DE LA ESTRATEGIA	FUNDAMENTO PARA EMPLEARLA	PAUTAS PARA SU EMPLEO
Tutorías	Los alumnos estudian con un profesor especial, un especialista en comunicación, un padre voluntario, un estudiante de mayor edad o un miembro de la comunidad que pueda guiar su progreso en determinada área. Algunas tutorías pueden centrarse en el diseño y ejecución de proyectos avanzados, otras en la exploración de determinados ámbitos de trabajo, algunas en el desarrollo afectivo y otras en una combinación de objetivos.	• Las tutorías extienden el aprendizaje más allá del aula. • Las tutorías convierten el aprendizaje en una empresa cooperativa. • Las tutorías pueden ayudar a los alumnos a tomar mayor conciencia de sus opciones futuras y cómo concretarlas. • Las tutorías permiten a los docentes aprovechar los intereses, las cualidades y las necesidades del alumno. • Las tutorías tienen un bajo porcentaje de docentes por cada alumno (a menudo de uno a uno).	• Asignar el tutor adecuado según las necesidades (intereses, cualidades, cultura, género) del alumno. • Tener claras las metas de la supervisión y explicarlas en detalle. • Asegurarse de que los roles de tutor, alumno, docente y padre sean acordados y asentados por escrito. • Brindar preparación e instrucción apropiada a los tutores, incluyendo información clave sobre el alumno. • Supervisar periódicamente el progreso de la tutoría y ayudar a resolver problemas si se producen tropiezos. • Conectar lo que se aprende en la tutoría con lo que ocurre en clase siempre que sea posible.

Algunas estrategias de enseñanza y manejo para aulas con habilidades diversas

ESTRATEGIA	DESCRIPCIÓN DE LA ESTRATEGIA	FUNDAMENTO PARA EMPLEARLA	PAUTAS PARA SU EMPLEO
Contratos	Los contratos pueden asumir distintas formas a partir de un acuerdo entre el alumno y el docente. El docente concede cierta libertad y opciones al alumno en cuanto al modo de completar las tareas, y el alumno se compromete a usar correctamente esa libertad para diseñar y realizar trabajos de acuerdo con determinadas especificaciones.	• Permite combinar aprendizaje de destrezas y de contenidos adecuados a las necesidades del alumno. • Elimina la práctica innecesaria de destrezas para los alumnos. • Permite a los alumnos estudiar a un ritmo apropiado. • Ayuda a los alumnos a aprender las destrezas de planificar y tomar decisiones que propician su independencia como estudiantes. • Posibilita que el docente tenga tiempo para trabajar con individuos y grupos pequeños • Puede alentar el estudio. prolongado de temas de interés. • Puede promover la investigación, el pensamiento crítico y creativo, la aplicación de destrezas y el aprendizaje integrado.	• Combinar aprendizaje de destrezas y de contenidos en el contrato. • Adecuar las destrezas a la aptitud del alumno. • Adecuar el contenido a la aptitud, intereses y estilo de aprendizaje del alumno. • Permitir que el alumno tenga opciones, sobre todo en las partes del contrato basadas en el contenido. • Desde el principio, establecer estándares claros y elevados. • Establecer las reglas del contrato por escrito. • Cuando sea posible, centrar el contrato en conceptos, temas o problemas, e integrar las destrezas apropiadas a los proyectos o productos requeridos. • Variar los niveles de independencia del alumno y el plazo de vigencia del contrato para adecuarlos a la aptitud del estudiante.

Bibliografía

American Association of School Administrators (1991): *Learning styles: Putting research and common sense into practice,* Arlington, VA, Author.

Bess, J. (1997): "Teaching well and liking it", *Motivating faculty to teach effectively,* Baltimore, MD, The Johns Hopkins University Press.

Brandt, R. (1998). *Powerful learning,* Alexandria, VA, Association for Supervision and Curriculum Development.

Clark, B. (1992): *Growing up gifted,* Nueva York, Macmillan.

Clarke, J. (1994): "Pieces of the puzzle: the Jigsaw method", en S. Sharan (comp.): *Handbook of cooperative learning methods,* Westport, CT, The Greenwood Press.

Cohen, E. (1994): "Designing groupwork", *Strategies for the heterogeneous classroom* (2ª ed.), Nueva York, Teachers College Press.

Daniels, H. (1994): *Literature circles: Voice and choice in the student-centered classroom,* York, ME, Stenhouse Publishers.

Delpit, L. (1995): *Other people's children: Cultural conflict in the classroom,* Nueva York, The New Press.

Dewey, J. (1938): *Experience and education,* Nueva York, Macmillan.

Dunn, R.; Beaudry, J. y Klavas, A. (1989): "Survey of research on learning styles", *Educational Leadership,* 46(6), 50-58.

Fountas, I. y Pinnell, G. (1996): *Guided reading: Good first teaching for all*, Portsmouth, NH, Heinemann.
Gardner, H. (1983): *Frames of mind: The theory of multiple intelligences*, Nueva York, Basic Books [ed. cast.: *Estructuras de la mente*, México, FCE, 1983].
————— (1991): *The unschooled mind: How children think and how schools should teach*, Nueva York, Basic Books [ed. cast.: *La mente no escolarizada*, Barcelona, Paidós, 1997].
————— (1993): *Multiple intelligences: The theory in practice*, Nueva York, Basic Books [ed. cast.: *Inteligencias múltiples*, Buenos Aires, Paidós, 1999].
Gilman, D. y McDermott, M. (1994): "Portfolio collections: An alternative to testing", *Contemporary Education*, 65(2), 73-76.
Haggerty, P. (1992): *Reader's workshop: Real reading*, Richmond Hill, Ontario, Canadá, Scholastic Canada.
Heath, S. (1983): *Ways with words: Language, life and work in communities and classrooms*, Cambridge, Reino Unido, Cambridge University Press.
Howard, P. (1994): *An owner's manual for the brain*, Austin, Texas, Leornian Press.
Joyce, M. y Tallman, J. (1997): *Making the writing and research connection with the I-Search process*, Nueva York, Neal-Schuman Publishers.
Kelly, R. (2000): "Working with WebQuests: Making the web accessible to students with disabilities", *Teaching Exceptional Children*, 32(6), 4-13.
Macrorie, K. (1988): *The I-Search paper*, Portsmouth, NH, Boynton/Cook Publishers.
McCarthy, B. (1996): *About learning*, Barrington, Illinois, Excel.
Means, B., Chelemer, C. y Knapp, M. (comps.) (1991): *Teaching advanced skills to at-risk learners: Views from research and practice*, San Francisco, Jossey-Bass.
National Research Council (1990): *How people learn: Brain, mind, experience, and school*, Washington DC, National Academy Press.
Ornstein, A. (1994, abril): "Grading practices and policies: An overview and some suggestions", *NASSP Bulletin*, 55-64.
Ornstein, R. y Thompson, R. (1984): *The amazing brain*, Boston, Houghton Mifflin.

Paterson, K. (1981): *The gates of excellence: On reading and writing books for children*, Nueva York, Elsevier/Nelson Books.
Piaget, J. (1969): *The mechanisms of perception*, Londres, Routledge & Kegan Paul.
————— (1978): *Success and understanding*, Cambridge, MA, Harvard University Press.
Reis, S. y Renzulli, J. (1992): "Using curriculum compacting to challenge the above average", *Educational Leadership*, 50(2), 51-57.
Ross, P. (comp.) (1993): *National excellence: A case for developing America's talent*, Washington DC, Department of Education.
Saracho, O. y Gerstl, C. (1992): "Learning differences among at-risk minority students", en B. J. Shade (comp.): *Culture, style and the educative process*, Springfield, Illinois, Charles C. Thomas, págs. 105-135.
Shade, B. (1989): "Creating a culturally compatible classroom", en B. J. Shade (comp.): *Culture, style and the educative process*, Springfield, Illinois, Charles C. Thomas, págs. 189-196.
Sharan, Y. y Sharan, S. (1992): *Expanding cooperative learning through group investigation*, Nueva York, Teachers College Press.
Sternberg, R. (1985): *Beyond IQ: A triarchic theory of human intelligence*, Cambridge, MA, Cambridge University Press.
Stevenson, C. (1992): *Teaching ten to fourteen year olds*, Nueva York, Longman.
Sullivan, M. (1993): *A meta-analysis of experimental research studies based on the Dunn and Dunn learning styles model and its relationship to academic achievement and performance*, Disertación de doctorado, St. John's University.
Tomlinson, C. (1993): "Independent study: A flexible tool for encouraging personal and academic growth in middle school learners", *Middle School Journal*, 25(1), 55-59.
Vygotsky, L. (1962): *Thought and language*, Cambridge, MA, MIT Press [ed. cast.: *Pensamiento y lenguaje*, Barcelona, Paidós, 1995].
Wiggins, G. y McTighe, J. (1998): *Understanding by design*, Alexandria, VA, Association for Supervision and Curriculum Development.
Wittrock, M. (comp.) (1977): *The human brain*, Englewood Cliffs, NJ, Prentice Hall.

Lecturas complementarias

Crear una comunidad de estudiantes

Strachota, B. (1996): *On their side: Helping children take charge of their learning*, Greenfield, MA, Northeast Foundation for Children.

Un aula diferenciada en la escuela primaria

Maeda, B. (1994): *The multi-age classroom: An inside look at one community of learners*, Cypress, CA, Creating Teaching Press.

Métodos de evaluación alternativos

Herman, J.; Aschbacher P. y Winters, L. (1992): *A practical guide to alternative assessment*, Alexandria, VA:, Association for Supervision and Curriculum Development.

Weber, E. (1999): *Student assessments that work: A practical approach*, Boston, Allyn & Bacon.

Organizadores gráficos para responder a las necesidades de alumnos diversos

Black, H. y Black, S. (1990): *Organizing Thinking: Book One*, Pacific Grove, CA, Critical Thinking Press & Software.

Parks, S. y Black, H. (1992): *Organizing Thinking: Book Two*, Pacific Grove, CA, Critical Thinking Press & Software.

Swartz, R. y Parks, S. (1994): *Infusing the teaching of critical and creative thinking into elementary instruction*, Pacific Grove, CA, Critical Thinking Press & Software.

Estrategias para respaldar y desarrollar la lectura en diferentes grados y contenidos

Billmeyer, R. y Barton, M. (1998): *Teaching reading in the content areas: If not me, then who?*, Aurora, CO, Midcontinent Regional Educational Laboratory.

Adaptación de la enseñanza a distintas clases de inteligencia

Armstrong, T. (1994): *Multiple intelligences in the classroom*, Alexandria, VA, Association for Supervision and Curriculum Development.

Campbell, L., Campbell, C. y Dickinson, D. (1992): *Teaching and learning through multiple intelligences*, Stanwood, WA, New Horizons for Learning.

Condensación curricular

Reis, S. y Renzulli, J. (1992): "Using curriculum compacting to challenge the above average", *Educational Leadership*, 50(2), 51-57.

Starko, A. (1986): *It's about time: Inservice strategies for curriculum compacting*, Mansfield Center, CT, Creative Learning Press.

Adaptación de la enseñanza a diversos estilos de aprendizaje

American Association of School Administrators (1991): *Learning styles: Putting research and common sense into practice*, Arlington, VA, Author.

Shade, B. (1989): "Creating a culturally compatible classroom", en B. J. Shade (comp.): *Culture, style, and the educative process*, Springfield, Illinois, Charles C. Thomas.

Establecer criterios para las tareas y las producciones

Andrade, H. (2000): "Using rubrics to promote thinking and learning", *Educational Leadership*, 57(5), 13-18.

Diseñar y facilitar el estudio independiente

Nottage, C. y Morse, V. (2000): *Independent investigation method: A 7-step method for student success in the research process*, Kingston, NH, Active Learning Systems.

Tomlinson, C. (1993): "Independent study: A tool for encouraging academic and personal growth", *Middle School Journal*, 25(1), 55-59.

Enseñar a estudiantes culturalmente diversos

Delpit, L. (1995): *Other people's children: Cultural conflict in the classroom*, Nueva York, The New Press.

Michie, Gregory (1999): *Holler if you hear me: The education of a teacher and his students*, Nueva York, Teachers College Press.

Rose, Mike (1989): *Lives on the boundary*, Nueva York, Penguin Books.

Suskind, R. (1998): *A hope in the unseen*, Nueva York, Broadway Books.

Diferenciar la enseñanza para alumnos talentosos

Winebrenner, S. (1992): *Teaching gifted kids in the regular classroom: Strategies every teacher can use to meet the needs of the gifted and talented*, Minneapolis, Free Spirit Publishing.

Diferenciar la enseñanza para alumnos con dificultades

Winebrenner, S. (1996): *Teaching kids with learning difficulties in the regular classroom*, Minneapolis, Free Spirit Publishing.

Alternativas para los boletines de calificaciones tradicionales

Azwell, T. y Schmar, E. (1995): *Report card on report cards: Alternatives to consider*, Portsmouth, NH, Heinemann.
Wiggins, G. (1996): "Honesty and fairness: Toward better grading and reporting", en T. R. Guskey (comp.): *Communicating student learning* (1996, Anuario de la ASCD). Alexandria, VA, Association for Supervision and Curriculum Development.

Índice analítico